

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

**№ 4 (65)**

31 августа 2017

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах  
Роспечати  
31043

## ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

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

**УЧРЕДИТЕЛЬ:** ООО «РМНКО»

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

## ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

## ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

## ВЕРСТКА

**Е.В. Иванецкая** (г. Горно-Алтайск)

## ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

**ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА**

**В.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

## ПЕРЕВОДЧИК

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

## АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ

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

## РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;

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

## ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=26070](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 19.08.2017

Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 41,5.

Тираж 500 экз. Зак. №

Свободная цена.

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

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

**Ю.И. Щербаков**

– председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**Е.Л. Кудрина**

– доктор педагогических наук, профессор (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)

**И. Сербан**

– доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)

**У. Грисволд**

– доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)

**В. Сартор**

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

**М.Г. Чухрова**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**О.О. Сеницына**

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

**Г.И. Лазарев**

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

**С.В. Кривых**

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

**Т.М. Степанская**

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

**А.И. Субетто**

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

**В.В. Собольников**

– доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)

**Ю.С. Аликин**

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

**Н.А. Мешков**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

**Петер Шпитцер**

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

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**А.В. Петров**

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

**Ю.В. Сенько**

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

**И.К. Дракина**

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

**С. Д. Каракозов**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**В.В. Гафаров**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**В.С. Чернявская**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

**А.М. Руденко**

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

**М. Миланков**

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

**С.Б. Нарзулаев**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)

**Н.В. Багрова**

– доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

**Ю.В. Сорокопуд**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**И.Б. Горбунова**

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

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

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедурова, Т. Маршаловой, П. Валери.

# Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal  
published since 1998.  
Issued once in two months

**№ 4 (65)**

**31 August 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 19.08.2017

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 41,5.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

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

## SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

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

## SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- |                           |  |
|---------------------------|--|
| <b>A.V. Petrov</b>        | – 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) |
| <b>Yu.V. Senko</b>        | – member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)  |
| <b>I.K. Drakina</b>       | – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)  |
| <b>S. D. Karakozov</b>    | – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)  |
| <b>V.V. Gafarov</b>       | – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)   |
| <b>V.S. Chernyavskaya</b> | – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)   |
| <b>A.M. Rudenko</b>       | – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)  |
| <b>M. Milankov</b>        | – PhD (Medicine), Professor (Novi Sad, Serbia)   |
| <b>S.B. Nurzulaev</b>     | – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)   |
| <b>N.V. Bagrova</b>       | – Doctor of Culturology, Professor (Novosibirsk, Russia)   |
| <b>Yu.V. Sorokopud</b>    | – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)  |
| <b>I.B. Gorbunova</b>     | – 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>		
Абд Аль Кадер Сабрин.....	125	
Абдуллина Л.Б.....	5	
Агаркова О.А.....	283	
Азизова Н.А.....	46	
Алексеевнина А.К.....	25	
Алияри Шорехдели М.....	256	
Анисимов А.В.....	96	
Анисимов В.В.....	12	
Анисимов В.В.....	12	
Арнаутов А.Д.....	7	
Артына М.К.....	112	
Артюшков И.В.....	286	
Асадулаева С.А.....	228	
Ахмадгалиева Г.Г.....	242	
Ахмадов М.М.....	102	
Ахметова В.И.....	283	
<b>Б</b>		
Байрамова Н.О.....	10	
Бахарлу Х.....	256	
Баширова М.А.....	138	
Белова Н.Ю.....	215	
Белоконь О.В.....	215	
Берзина Р.Ф.....	5	
Бокачева О.Н.....	221	
Бокова О.А.....	226	
Болтыков О.В.....	49	
Борисова Н.М.....	216	
Буслова Н.С.....	25	
<b>В</b>		
Ваньков С.П.....	204	
Везиров Т.Г.....	51	
Вингертер Н.Н.....	53	
Волкова Н.А.....	319	
Воронов А.М.....	141	
Воронцова И.В.....	143	
<b>Г</b>		
Гаджиева П.Д.....	15	
Галкина О.А.....	319	
Гандалоева А.З.....	246	
Гасанова О.Э.....	138	
Гасанова С.Х.....	307	
Говорова А.А.....	141	
Голиков С.Ю.....	17	
Голошумова Г.С.....	55	
Горбунова И.Б.....	145, 149	
Горбунова О.А.....	96	
Готская А.И.....	46	
Гоцкая Н.Р.....	238	
Гребенникова Н.С.....	58	
<b>Д</b>		
Да Хо.....	35	
Давлетова К.Б.....	151, 154	
Десятская С.В.....	314	
Джиоева А.Р.....	106	
Димитров А.Н.....	79	
Димова Е.В.....	107	
Додонов А.П.....	40	
Додонова Л.П.....	40	
Доржу Н.С.....	112, 303	
Дробышева Н.Н.....	157	
Дубовицкий И.Н.....	159	
Дунской Ван.....	103	
<b>Е</b>		
Ежов С.Г.....	55	
<b>Ж</b>		
Жаркова А.А.....	60	
<b>З</b>		
Заливадный М.С.....	149	
Звонова Е.В.....	116	
Зенкова Л.А.....	114	
Зиятдинова Ю.Н.....	81	
Зыбина Н.В.....	25	
<b>И</b>		
Инаркаева С.И.....	289	
Исаева Э.М.....	247	
<b>К</b>		
Казначеев С.В.....	86	
Каксин А.Д.....	249, 291	
Касторнова В.А.....	174	
Квита Г.Н.....	204	
Кожевникова Е.С.....	180	
Козлова Е.В.....	22	
Колобов А.Н.....	199	
Коломина М.В.....	51	
Конина Е.В.....	63	
Коптева Н.В.....	229	
Кочеров Ю.Н.....	79	
Крайник В.Л.....	86	
Кузнецова Е.В.....	234	
Кулакова В.Ю.....	116	
Кулакова Н.А.....	251	
Куликова Л.Г.....	12, 176	
Кутумова А.А.....	25	
Кучер Н.Ю.....	65	
<b>Л</b>		
Леденев Д.В.....	219	
Литвинова Е.Р.....	197	
Лопуха Т.Л.....	192	
Лысак И.В.....	206	
<b>М</b>		
Магомеддибиров З.А.....	83	
Магомедов О.М.....	129	
Магомедова Л.А.....	282	
Мазанюк Е.Ф.....	178	
Майоров И.С.....	17	
Макуха В.К.....	224	
Малюков С.Г.....	219	
Малюкова Е.В.....	219	
Маркова Т.Ю.....	116	
Махмудов Х.А.....	273	
Москаленко Е.В.....	88	
Московкина Е.А.....	316	
Мохаммади М.Р.....	256	
Мурадян А.К.....	67	
Мухаметзянова Р.А.....	286	
<b>Н</b>		
Надь И.Ю.....	70	
Назарова О.В.....	73	
Никатуева А.М.....	258	
Никатуева З.Ш.....	260	
Николаев М.В.....	119	
Николенкова Н.В.....	308	
Новичкова Н.М.....	122	
<b>О</b>		
Овчаров А.В.....	88	
Омар Саид.....	100	
Омарова З.С.....	262	
Опарина Е.А.....	122	
Очур Т.Х.....	303	
<b>П</b>		
Павлова Л.Э.....	161	
Палеев А.В.....	30	
Палёнова Т.П.....	251	
Переверзева Ю.С.....	197	
Петраков И.Г.....	12	
Петров А.В.....	134	
Петрова Е.А.....	17	
Петрова Т.И.....	5	
Петровская В.Г.....	234	
Петухов В.И.....	17	
Половова В.С.....	28	
Полякова Е.А.....	180	
Пономарёв С.А.....	75	
Попандопуло М.П.....	182	
Прояева И.В.....	199	
<b>Р</b>		
Раджабова П.Т.....	307	
Раева Д.А.....	209	
Раимбергенов А.И.....	185	
Расулова Р.М.....	293	
Реут Д.В.....	28	
<b>С</b>		
Самсонова М.В.....	116	
Санакоева И.Г.....	265	
Сантуева Э.З.....	282	
Саргароф Хаим.....	98	
Саттарова Г.Г.....	242	
Сваровская Е.Б.....	204	
Седых Т.В.....	236	
Сиволобова Н.А.....	190	
Сипкина Н.Я.....	294	
Соловьева Е.В.....	221	
Сопнева Е.В.....	212	
Сорокопуд Ю.В.....	159	
Сотников С.С.....	79	
Спиридонов О.А.....	163, 166	
Стародубцева В.С.....	134	
Степанская А.Г.....	182	
Степанская Т.М.....	188	
Страбыкин А.Г.....	192	
Сулейманова Ф.Н.....	267	
Суслов Д.В.....	192	
Сухристина А.С.....	81	
<b>Т</b>		
Тавыриков Е.Е.....	126	
Таран В.А.....	30	
Тимиров Ф.Ф.....	55	
Томилец Д.А.....	197	
Томсон Г.В.....	298	
Турганбаева Ш.С.....	182	
Тырина М.П.....	92	
Тюленева Ю.О.....	300	
<b>У</b>		
Уварова Н.Н.....	159	
<b>Ф</b>		
Фетисова О.Г.....	224	
Фролова С.В.....	169, 171	
<b>Х</b>		
Хадеми Могаддам М.....	256	
Халидова Р.Ш.....	106	
Хвей Лю.....	251	
Хилько Е.А.....	234	
Хиясова С.Г.....	33	
Храмова Т.Ю.....	46	
<b>Ц</b>		
Цяньминь Чжэн.....	269	
<b>Ч</b>		
Черемисова И.В.....	209	
Чернова О.Е.....	55	
Чухрова М.Г.....	224, 234	
Чыпсымаа О.О.....	112, 303	
<b>Ш</b>		
Шаклеин В.М.....	269	
Шамхалов Р.И.....	83	
Шаталова Л.С.....	278	
Шаталова Н.С.....	278	
Шафранова О.Е.....	37	
Шахбанова П.Г.....	15	
Шестерина Е.А.....	305	
Шихалиева С.Х.....	282, 307	
Шихшабеков Ш.Ю.....	129	
Шурпаева М.И.....	131	
<b>Ю</b>		
Юдин Д.С.....	86	
Юркевич М.А.....	116	

**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 the Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: [abdullina\\_lb321@mail.ru](mailto:abdullina_lb321@mail.ru)

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

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

**THE SPECIFICS OF ORGANIZATION OF ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN.** The article studies a topical problem of ecological education for preschool children. Preschool age is favorable for forming an ecological outlook, since a child is closer to nature than an adult, more emotional and open to perception. The effectiveness of environmental education of preschool children depends entirely on the creation and proper use of the developing environment, as well as on the system of pedagogical work with children. The article formulates the appropriate conditions for the environmental education of a child in a pre-school educational organization. The presented material allows to draw a conclusion that the use of various forms and methods of raising children presupposes the formation of an ecological culture and knowledge about the nature of the native land.

**Key words:** ecological education, development, preschool child, teacher, parents.

**Л.Б. Абдуллина**, канд. пед. наук, доц., Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: [abdullina\\_lb321@mail.ru](mailto:abdullina_lb321@mail.ru)

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

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

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме экологического воспитания дошкольников. Дошкольный возраст благоприятен для формирования экологического мировоззрения, так как ребёнок ближе к природе, чем взрослый, более эмоционален и открыт для восприятия. Эффективность экологического воспитания дошкольников целиком зависит от создания и правильного использования развивающей среды, а также от системной педагогической работы с детьми. В статье сформулированы соответствующие условия экологического воспитания ребёнка в дошкольной образовательной организации. Представленный материал позволяет сделать вывод, что использование разнообразных форм и методов воспитания детей предполагает формирование экологической культуры и знаний о природе родного края.

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, развитие, дошкольник, педагог, родители.

На современном этапе экологическое воспитание стало одним из важных направлений дошкольной педагогики. Практически все современные комплексные, базисные программы выделяют разделы по экологическому воспитанию дошкольников, существует ряд парциальных программ. Ученые-педагоги, занимающиеся экологическими проблемами на разных возрастных этапах (А.М. Галеева, С.Н. Глазачев, И.Д. Зверев, И.Т. Суравергина, В.С. Шилова и др.), обращают внимание на тот факт, что экологическое воспитание должно стать обязательным на всех ступенях системы образования. Большое значение при этом отводится дошкольному образованию, закладывающему фундамент экологического развития личности. В этот период необходимо создавать условия для формирования начал экологической культуры, сознания, соответствующего отношения к окружающей природе [1, с. 5].

Серебрякова Т.А. выделяет следующие основные цели, решаемые в процессе организации работы по экологическому

воспитанию детей: познакомить детей с основами гармоничного взаимодействия с миром природы; научить детей экологически грамотному взаимодействию, общению с миром природы; воспитывать потребность в общении с природными объектами; сформировать навыки познания природы через организацию разных видов деятельности; сформировать осмысленное отношение к природным объектам, исключающее возможность нанесения им вреда и ущерба; воспитывать устойчивую потребность не только в активной природоохранной деятельности, но и в деятельности, направленной на созидание природного окружения.

Экологическое воспитание дошкольников предполагает решение ряда задач: нравственное воспитание (гуманное отношение к окружающей среде); интеллектуальное образование (развитие экологических представлений и знаний); эстетическое развитие (умение замечать, чувствовать и восхищаться красотой природы); охрана окружающей среды (бережный уход за растениями и животными) [2, с. 97].

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 человеке 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, а потому 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. Экологическое воспитание в детском саду должно осуществляться через весь педагогический процесс – в повседневной жизни и на занятиях с использованием различных форм, методов и средств воспитания дошкольников [3, с. 29].

В детском саду осуществляется совместная деятельность педагогов с детьми: походы, экскурсии; экологические праздники и подготовка к ним; уход за животными, растениями; сбор коллекций природных материалов, марок, открыток, календарей, значков для экологической комнаты, экспонатов для музея природы; выставки совместных рисунков, макетов, поделок из бросового материала, фотографий (например, по темам «Моя семья на реке», «Моя семья на даче», «Я и природа», «Наши домашние питомцы»); помощь в оборудовании экологической комнаты, уголка природы, лаборатории, библиотеки; природоохранные акции (уборка территории детского сада, парка, дома, посадка деревьев, оформление кормушек); экологические конкурсы; инсценировки экологических сказок.

В процессе познавательно-исследовательской деятельности педагог побуждает детей самостоятельно принимать и ставить познавательные задачи, выдвигать предположения о причинах и результатах наблюдаемых явлений природы, замечать противоречия в суждениях, использовать разные способы проверки предположений: метод проб и ошибок, опыты, эвристические рассуждения, сравнительные наблюдения; предлагает детям размышлять о полученных маленьких «открытиях»: свойствах и качествах объектов природы, причинах природных явлений, изменений в природе. Педагог вовлекает детей в игры, рассматривание наглядного материала или поддерживает самостоятельные инициативы детей для сравнения объектов и явлений природы по признакам сходства и различия; с помощью вопросов, в процессе обсуждений, в игровых ситуациях («Чем похожи?», «Посели в свой домик», «Четвертый лишний», «Кто, где живет и почему?») помогает детям объединять природные объекты в группы по особенностям внешнего вида, повадкам, приспособлению к среде; предлагает детям объяснить свой выбор, ответить на вопрос «Почему?». Используются наглядные модели, в которых отражаются признаки сходства представителей разных групп живой природы (рыбы, птицы, звери, насекомые, растения). Стимулирует детей к самостоятельному придумыванию простейших моделей по аналогии. Собственным примером побуждает дошкольников самостоятельно применять знания о природе при анализе новых ситуаций. Воспитатель создает условия для развития у детей чувства единства с природой, замечает признаки сходства человека с другими живыми существами в проявлениях жизни (питание, дыхание, рост, движение). Для этого педагог применяет игровые ситуации, беседы: «Чем похожи животные и чем отличаются?», «Почему природа – наш общий дом». В ходе обсуждения подводит детей и к выделению отличий человека от других объектов. Для выделения и понимания детьми многообразия ценностей природы использует наблюдения и дидактические игры «Что подсказала человеку природа?», «Природа-помощник». Педагог заинтересовывает дошкольников составлением рассказов, историй о природе, и

сам интересуется детскими объяснениями, использует их для составления книжек-самodelок, коллекций, выставок. Например, при изучении темы «Домашние животные» используется игра-практикум. Каждый ребёнок приносит игрушку-кошку или собаку. Разыгрываются сценки-ситуации: животное «хочет» есть, дети кормят его, купают, 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». Игры-иллюстрации используются, чтобы показать свойства веществ. Например, при изучении темы «Воздух» можно показать детям воздух наглядно можно, используя мыльные пузыри. Для этого нужны трубочки для коктейля и мыльный раствор. Дети пускают пузыри, наблюдая их свойства: летучие, легкие, наполнены воздухом, который выдыхаем. Свойства воды, песка, глины тоже можно показать в процессе игровой деятельности. 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. Например, «Заключки-предложения» – педагог говорит начало фразы, а дети должны придумать конец: «Медведь зимой спит потому, что...», «Зимой бывает снег, а летом...». Интересными являются игры «Загадки-описания», так как они упражняют детей в умении выделять характерные признаки предмета, называть их словами, воспитывают внимание. «Отгадайте загадку», – говорит педагог, «Я загадала овощ: круглый, красный, растет в огороде»; «Я загадала фрукт: круглый, желтый, зеленый или красный, растет на дереве в саду» и т. д. Игры-путешествия (или их фрагменты) присутствуют на занятиях, в наблюдениях. Например, «Поездка в картинную галерею», «Экспедиция в Австралию», «Экскурсия в зоопарк», «Путешествие к морю» и др. По существу, всевозможные путешествия – это единственный вид игры, сюжет и роли которой допускают прямое обучение детей, передачу новых знаний. В каждом конкретном случае сюжет игры продумывается таким образом, будто дети посещают новые места, знакомятся с новыми явлениями объектами в качестве путешественников, экскурсантов, туристов, посетителей и т. д. Дети слушают пояснения, «фотографируют», рассуждают. Педагог, взяв на себя роль экскурсовода, руководителя туристической группы, опытного путешественника и т. д., рассказывает и показывает дошкольникам все интересное, ради чего отправились в путь. С атрибуткой в виде самодельных фотоаппаратов, подзорных труб и биноклей дети активнее входят в роль, больше совершают игровых действий. Кроме того, фотографирование предполагает изготовление «фотографий» – создание детьми рисунков на основе впечатлений [4, с. 33].

Игра – путь детей к познанию мира. Использование игровых обучающих ситуаций на занятиях помогает выработать у детей основы экологических навыков, закрепить элементарные научные представления о природе и взаимосвязях в ней, воспитать эмоциональное и нравственное отношение ко всему живому. Экологическое 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 воспитания.

Таким образом, перед педагогами стоит серьезная задача: всеми средствами и способами воспитать бережное отношение детей к окружающей природной среде. Это возможно только в том случае, если сам педагог высококвалифицирован в вопросах экологического образования, владеет соответствующими знаниями и методами воспитательной работы с дошкольниками [5, с. 126].

#### Библиографический список

1. Абдуллина Л.Б. Организация работы по экологическому образованию дошкольников. *Материалы докладов Всероссийской научно-практической конференции*, 28 ноября Стерлитамак: СГПА им. Зайнаб Бишевой, 2011: 5 – 10.
2. Серебрякова Т.А. *Экологическое образование в дошкольном возрасте*. Москва: Издательский центр «Академия», 2006.
3. Берзина Р.Ф. Работа с природным материалом как средство формирования экологической культуры дошкольников. *Материалы докладов Всероссийской научно-практической конференции*, 28 ноября Стерлитамак: СГПА им. Зайнаб Бишевой, 2011: 26 – 29.
4. Система экологического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях: информационно-методические материалы, экологизация развивающей среды детского сада, разработки занятий по разделу «Мир природы», утренники, викторины, игры. Автор-составитель О.Ф. Горбатенко. Волгоград: Учитель, 2008.
5. Петрова Т.И., Петров С.С. Экологическое образование дошкольников на современном этапе. *Материалы докладов Всероссийской научно-практической конференции*, 28 ноября Стерлитамак: СГПА им. Зайнаб Бишевой, 2011: 123 – 127.

## References

1. Abdullina L.B. Organizatsiya raboty po `ekologicheskomu obrazovaniyu doshkol'nikov. *Materialy dokladov Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 28 noyabrya Sterlitamak: SGPA im. Zajnab Biishevoj, 2011: 5 – 10.
2. Serebryakova T.A. *Ekologicheskoe obrazovanie v doshkol'nom vozraste*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006.
3. Berzina R.F. Rabota s prirodnym materialom kak sredstvo formirovaniya `ekologicheskoy kul'tury doshkol'nikov. *Materialy dokladov Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 28 noyabrya Sterlitamak: SGPA im. Zajnab Biishevoj, 2011: 26 – 29.
4. Sistema `ekologicheskogo vospitaniya v doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: *informacionno-metodicheskie materialy, `ekologizatsiya razvivayushej sredy detskogo sada, razrabotki zanyatij po razdelu «Mir prirody», utrenniki, viktoriny, igry*. Avtor-sostavitel' O.F. Gorbatenko. Volgograd: Uchitel', 2008.
5. Petrova T.I., Petrov S.S. `Ekologicheskoe obrazovanie doshkol'nikov na sovremennom `etape. *Materialy dokladov Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 28 noyabrya Sterlitamak: SGPA im. Zajnab Biishevoj, 2011: 123 – 127.

Статья поступила в редакцию 06.06.17

УДК 37.013.46

**Arnautov A.D.**, senior teacher, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: goodmorner@gmail.com

**INFORMATION COMPETENCY IN RUSSIAN AND INTERNATIONAL RESEARCH: A COMPARATIVE ANALYSIS.** The global informatization of all areas of our life, the openness of native educational system and the need to meet international requirements to the quality of education of specialists, who are able to perform professional tasks using ICT, emphasizes the need to compare views of Russian and international scientists on the phenomenon of information competency. The research allows defining the requirements to the contents of information science courses aiming for developing the functional level of students' information competency. The paper substantiates the necessity of enrichment of information competency structure, including well-known components of motivation, cognition, performance, and reflection, with a new personal component. The personal component refers to the personal ICT user. The proposed structure is aimed at defining information competency in a more contemporary and holistic approach.

**Key words:** informatization, information competency, digital literacy.

**А.Д. Арнаутков**, ст. преп., ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск, E-mail: goodmorner@gmail.com

## ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Глобальный процесс информатизации всех сторон жизнедеятельности человека, открытость отечественной системы образования и стремление удовлетворять международным требованиям в контексте решения образовательных проблем в области подготовки кадров к осуществлению профессиональной деятельности с использованием ИКТ актуализировали проблему сопоставления взглядов на феномен «информационная компетентность» зарубежных и отечественных ученых. Проведённое исследование позволяет определить требования к содержанию дисциплин информационного цикла, отвечающих за формирование функционального уровня информационной компетентности. В статье обоснована необходимость обогащения общепринятой структуры информационной компетентности, включающей мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, личностным компонентом. Предложенный личностный компонент связан с персональным присутствием каждого пользователя в глобальном информационном пространстве, что в целом обеспечивает более целостное определение информационной компетентности на современном уровне.

**Ключевые слова:** информатизация, информационная компетентность, цифровая грамотность.

В эпоху глобальной информатизации происходит качественное переопределение не только смысла и характера профессиональной деятельности человека, но и самого понятия профессионализма. Усложняются требования к подготовке будущих квалифицированных специалистов на всех уровнях образования, что в первую очередь связано с внедрением информационных технологий во все области деятельности человека. В связи с этим сформировался новый тип компетентности человека, связанный с деятельностью в условиях информатизации – информационная компетентность [1].

Целью данной статьи является выявление и сопоставление точек зрения отечественных и зарубежных ученых на сущность и структуру информационной компетентности для обоснования требований к содержанию дисциплин информационного цикла, способствующих формированию функционального уровня названной компетентности.

Поскольку для обеспечения соответствия всех уровней образования современным требованиям к подготовке будущих специалистов необходимо четкое определение базового понятия «информационная компетентность», последняя является предметом многочисленных исследований, как в России, так и за рубежом. При этом в российской научной практике широко встречаются синонимичные термины «информационная грамотность», «информационно-коммуникативная компетентность», «цифровая грамотность» и др.

Несмотря на различные формулировки родового понятия, наиболее распространенным является определение информационной компетентности, синтезированного в рамках компетентностного подхода как интегративное, динамическое личностное

качество субъекта деятельности, представляющее его способность и готовность к поиску, оценке, использованию, хранению, передаче и преобразованию информации, выполненные с использованием технических средств и информационных технологий для продуктивного решения профессиональных задач [2].

В зарубежной научной практике также наблюдается разнообразие подходов к определению информационной компетентности, однако чаще всего в литературе в этой связи упоминаются термины «информационная грамотность» и «цифровая грамотность». Рассмотрим подробнее особенности понимания данного понятия зарубежными исследователями.

Понимание информационной компетентности в современной науке базируется на первичной трактовке понятия «информационная грамотность», сформулированного на этапе раннего развития индустрии информационных технологий, и понимаемого как:

- умение применять информационные ресурсы в работе (1974 г.) [3];
- способность понимать и использовать информацию в разных форматах из разных источников, представленных посредством информационных технологий (1997 г.) [4].

Такая трактовка информационной компетентности совпадает с трактовкой, данной Лау.

Развивая концепцию цифровой грамотности, британская некоммерческая организация поддержки среднего и высшего образования JISC, в частности, определяет её через набор академических и профессиональных ситуационных практик, поддерживаемых всевозможными изменяющимися технологиями [5].



Таблица 1

## Сравнение семантики понятия «цифровая грамотность»

Измерения цифровой грамотности, согласно Торнеро	Категории цифровой грамотности, согласно Хокли
Операционное	Информационная
Семиотическое	Языковая
Культурное	Социальная
Гражданское	Грамотность «редизайна»

Здесь важно отметить ориентацию на прагматический компонент исследуемого феномена. Такого же мнения придерживается Буркина, связывающий информационную грамотность с навыками эффективно находить и использовать информацию для решения проблем [6]. Важный аспект ИК для цифрового общества отмечает Лимберг, включающий в информационную грамотность ценностное отношение к информации и цифровой среде [7]. Хортон, определяя информационную грамотность, включает в ее структуру знания, умения и навыки владения аппаратными, программными, сетевыми и другими элементами ИКТ; медиаграмотность, а также знания, умения и навыки, необходимые для понимания средств коммуникации и иных форматов создания, хранения, передачи и представления данных [8]. Социальный аспект цифровой грамотности подчеркивает Нобель, определяя цифровую грамотность как личностную характеристику, присущую каждому и изменяющуюся в течение жизни, представляет ее шире, чем «информационная грамотность» и включает в нее умение успешно выполнять действия в цифровой среде в любых целях, получать и использовать знания, умения и навыки для планирования, выполнения и оценки действий в цифровой среде, рефлексировать по поводу собственного цифрового развития [9].

Рассматривая цифровую грамотность, Эшет-Алкалай и Амичай-Хамбергер [10] включают в нее:

- а) процессуально-деятельностные характеристики;
  - фотовизуальные навыки – чтение инструкций с дисплея;
  - навыки репродукции информации – использование существующей цифровой информации для создания новой значимой;
  - навыки конструирования знаний на основе нелинейной гипертекстовой навигации;
  - информационные навыки – оценка качества и достоверности информации.

б) личностные качества человека, выражающиеся через понимание норм поведения в цифровой среде и применения их в цифровой коммуникации.

Несмотря на некоторые стилистические рассогласования, для нас ценно такое понимание цифровой грамотности, определяющие не только пользовательские навыки (чисто операционные), но и личностные, а также навыки создания новой значимой информации (т.е. продуктивной деятельности), в том числе и на основе нелинейной гипертекстовой навигации.

Выявлению сущности цифровой грамотности способствует раскрытие её структуры. В частности, Торнеро выделяет в цифровой грамотности четыре измерения [11]:

1. Операционное – способность использовать компьютеры и коммуникационные технологии.
2. Семиотическое – способность использовать все доступные языки, участвующие в формировании новой мультимедиа вселенной.
3. Культурное – отношение к информационной среде как новому интеллектуальному пространству информационного общества.
4. Гражданское – новый «репертуар» прав и обязанностей в новом технологическом контексте.

Аналогичную точку зрения высказывает Хокли, раскрывая цифровую грамотность в четырех категориях [12]:

1. Языковая – текстовая, визуальная, мультимедиа и кодовая грамотность.
2. Информационная – грамотность в поиске, фильтрации и оценки информации.
3. Социальная – навыки общения в социальных сетях, сотрудничество, информационная безопасность и межкультурный контекст.
4. Грамотность «редизайна» – выходящий тип цифровой грамотности, включающий навыки честной, законной, этической трансформации, заимствования и использования информации.

Нетрудно увидеть одинаковое семантическое наполнение измерений Торнеро и категорий Хокли (Таблица 1).

Более развернутую структуру цифровой грамотности представляет Белшоу [13], выделяя восемь компонент исследуемого феномена (известные в зарубежных исследованиях как восемь ключевых «С» цифровой грамотности):

1. Культурная – понимание и верная интерпретация цифрового контекста.
2. Когнитивная – концептуализация цифровой среды и взаимодействие с ней.
3. Конструктивная – способность эффективно принимать участие в сетевых проектах, трансформировать информацию.

4. Коммуникативная – понимание устройства коммуникационных медиа.

5. Конфидентная – уверенность в собственной технической грамотности, понимание того, что человек использует технологию в своих целях, нежели становится ею ведомым.

6. Креативная – способность находить новые пути выполнения новых задач новыми инструментами.

7. Критическая – способность к критической оценке ресурсов, и их тщательному отбору, нежели к простому поиску в океане информации.

8. Коллективная – использование технологий для стимулирования общественных процессов.

Важной характеристикой современной эпохи является освоение человеком новых когнитивных инструментов в связи с использованием цифровых технологий, что привносит значительное обогащение в определенном культурном контексте. Белизл отмечает, что такое интеллектуальное обогащение проецирует трансформацию возможностей человеческого мышления [14]. Такая точка зрения согласуется с утверждением Л.С. Выготского о том, что включение нового инструмента (в нашем случае, информационно-коммуникационных технологий), во-первых, порождает новые функции; во-вторых, ряд естественных ранее процессов становится в новых условиях просто ненужными; в-третьих, изменяются интенсивность, длительность, последовательность психических процессов [15].

Синтезируя мнение исследователей, представим «размытый» образ феномена, называемого информационной компетентностью, описав его структуру. Термин «размытый» указывает на отсутствие границ в его структуре и в составляющих действиях, раскрывающих компоненты этой структуры и позволяющих его обогащать в соответствии с развитием ИКТ.

Компонент, названный Торнеро «культурным», раскрывается через ценностное отношение к информации, информационной среде как новому интеллектуальному пространству информационного общества. Этому компоненту содержательно соответствует мотивационно-ценностный компонент, выделяемый отечественными исследователями в любой компетентности [16; 17; 18].

Сопоставление точек зрения Хокли, Белшоу, Торнеро позволяет выделить компонент информационной компетентности, называемый в исследованиях отечественных ученых когнитивным компонентом и раскрывающимся через:

- грамотность в поиске, фильтрации и оценке информации;
- понимание и верную интерпретацию цифрового контекста;
- способность к критической оценке ресурсов и их тщательному отбору, нежели к простому поиску в океане информации;
- оценку качества и достоверности информации.

Компонент информационной компетентности, называемый деятельностной в работах отечественных исследователей, представляется зарубежными учеными через составляющие действия: способность использовать аппаратные, программные, сетевые и другие элементы ИКТ при создании новой значимой цифровой информации на основе существующей; конструирование знаний на основе нелинейной гипертекстовой навигации.

Анализ сущностных характеристик и составляющих действий информационной компетентности, представленных в исследованиях зарубежных ученых, определил необходимость выделения личностного компонента в структуре ИК, представляющего собой понимание прав и обязанностей, норм поведения в цифровой среде и применение их в цифровой коммуникации, освоенные навыки общения в социальных сетях, сотрудниче-



ство, информационная безопасность, навыки честной, законной, этической трансформации, заимствования и использования информации.

Таким образом, проведенный сравнительно-сопоставительный анализ позволяет отметить достаточно выраженную согласованность точек зрения отечественных и зарубежных исследователей на феномен «информационная компетентность». Отличия в трактовке сущности и структуры информационной компетентности отражаются во включенности в структуру рефлексивно-оценочного компонента, позволяющего способствовать переходу ИК на новый уровень в ее динамическом развитии. Здесь необходимо отметить, что, несмотря на отсутствие этого компонента в структуре информационной компетентности, опосредованно он присутствует в формулировке Нобеля, который включает в социальный аспект информационной грамотности не только умения успешного выполнения действий в цифровой среде, но и способность рефлексировать по поводу собственного цифрового развития. Принимая к сведению сказанное выше, считаем необхо-

димым обогащение общепринятой структуры информационной компетентности (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты) личностным компонентом с учетом обоснованных рекомендаций зарубежных ученых.

Выявленная сущность и структура информационной компетентности позволяет проектировать содержание дисциплины информационного цикла учебного плана, ориентированных на формирование, как отдельных ее компонент, так и интегративного качества личности для продуктивной жизнедеятельности в современном цифровом обществе.

Приведенный анализ зарубежных исследований продемонстрировал сложную и многокомпонентную картину современного уровня глубины понимания цифровой грамотности и информационной компетентности, который должен быть принят к сведению при проектировании образовательного процесса по дисциплинам информационного цикла с учетом опережающих текущее развитие требований.

#### Библиографический список

1. Гутман С. *Образование в информационном обществе*. Санкт-Петербург: Российская национальная библиотека, 2004. Available at: <http://www.ifapcom.ru/files/publications/2004-Obrazovanie-infobschestvo.pdf>
2. Лай Х. *Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни*. Москва: МОУ ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006. Available at: <http://www.ifap.ru/library/book101.pdf>
3. Zurkowski P.G. *The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5, 1974*. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>
4. Gilster P. *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publisher, 1997.
5. *Developing digital literacies Guide*. Available at: <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies>
6. Burchinal L.G. *The communications revolution: America's third century challenge. The Future of Organising Knowledge*. Available at: [http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/drew.whitworth/burchinal\\_the\\_communications\\_revolution.pdf](http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/drew.whitworth/burchinal_the_communications_revolution.pdf)
7. Limberg L., Olof S., Sanna T. Three Theoretical Perspectives on Information Literacy. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 2012, № 11: 93 – 130. Available at: <http://etjanst.hb.se/bhs/ith/2-11/llosst.pdf>
8. Horton F.W. *Understanding Information Literacy. A Primer*. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>
9. Knobel M. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York, Peter Lang Publishing, 2008.
10. Eshet-Alkalai Y., Amichai-Hamburger Y. Experiments in Digital Literacy. *CyberPsychology & Behavior*. 2004, № 7: 421-429.
11. Tornero J.M.P. *Promoting Digital Literacy: Final Report – Understanding Digital Literacy*. Available at: [http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig\\_lit\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf)
12. Hockly N. Digital literacies. *ELT Journal*. 2012; 66: 108 – 112.
13. Belshaw D. *What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation*. Available at: [http://theses.dur.ac.uk/3446/1/Ed.D.\\_thesis\\_\(FINAL\\_TO\\_UPLOAD\).pdf](http://theses.dur.ac.uk/3446/1/Ed.D._thesis_(FINAL_TO_UPLOAD).pdf)
14. Béliste C., Rosado E. *Analysing Digital Literacy Frameworks*. Available at: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/77/79/PDF/Analysing-Edu-Frameworks.pdf>
15. Выготский Л.С. *Психика, сознание, бессознательное*. Москва: Педагогика, 1982.
16. Гафурова Н.В. *О развитии ключевых компетентностей средствами информатики*. Available at: <http://www.ito.su/2003/1/1/I-1-2317.html>
17. Осипова С.И. Компетентностный подход в реализации инженерного образования. *Педагогика*. 2016; 6: 53 – 59.
18. Хуторской А.В. *Технология проектирования ключевых и предметных компетенций*. Available at: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

#### References

1. Gutman S. *Obrazovanie v informacionnom obschestve*. Sankt-Peterburg: Rossijskaya nacional'naya biblioteka, 2004. Available at: <http://www.ifapcom.ru/files/publications/2004-Obrazovanie-infobschestvo.pdf>
2. Lau H. *Rukovodstvo po informacionnoj gramotnosti dlya obrazovaniya na protyazhenii vsej zhizni*. Moskva: MOU VPP YuNESKO «Informaciya dlya vseh», 2006. Available at: <http://www.ifap.ru/library/book101.pdf>
3. Zurkowski P.G. *The Information Service Environment Relationships and Priorities. Related Paper No. 5, 1974*. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>
4. Gilster P. *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publisher, 1997.
5. *Developing digital literacies Guide*. Available at: <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies>
6. Burchinal L.G. *The communications revolution: America's third century challenge. The Future of Organising Knowledge*. Available at: [http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/drew.whitworth/burchinal\\_the\\_communications\\_revolution.pdf](http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/drew.whitworth/burchinal_the_communications_revolution.pdf)
7. Limberg L., Olof S., Sanna T. Three Theoretical Perspectives on Information Literacy. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 2012, № 11: 93 – 130. Available at: <http://etjanst.hb.se/bhs/ith/2-11/llosst.pdf>
8. Horton F.W. *Understanding Information Literacy. A Primer*. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>
9. Knobel M. *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York, Peter Lang Publishing, 2008.
10. Eshet-Alkalai Y., Amichai-Hamburger Y. Experiments in Digital Literacy. *CyberPsychology & Behavior*. 2004, № 7: 421-429.
11. Tornero J.M.P. *Promoting Digital Literacy: Final Report – Understanding Digital Literacy*. Available at: [http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig\\_lit\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf)
12. Hockly N. Digital literacies. *ELT Journal*. 2012; 66: 108 – 112.
13. Belshaw D. *What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation*. Available at: [http://theses.dur.ac.uk/3446/1/Ed.D.\\_thesis\\_\(FINAL\\_TO\\_UPLOAD\).pdf](http://theses.dur.ac.uk/3446/1/Ed.D._thesis_(FINAL_TO_UPLOAD).pdf)
14. Béliste C., Rosado E. *Analysing Digital Literacy Frameworks*. Available at: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/77/79/PDF/Analysing-Edu-Frameworks.pdf>
15. Vygotskij L.S. *Psihika, soznanie, bessoznatel'noe*. Moskva: Pedagogika, 1982.
16. Gafurova N.V. *O razviti klyuchevyh kompetentnostej sredstvami informatiki*. Available at: <http://www.ito.su/2003/1/1/I-1-2317.html>
17. Osipova S.I. Kompetentnostnyj podhod v realizacii inzhenerenogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 2016; 6: 53 – 59.
18. Hutorskoj A.V. *Tehnologiya proektirovaniya klyuchevyh i predmetnyh kompetencij*. Available at: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

Статья поступила в редакцию 21.07.17

УДК 37.372.878

**Bayramova N.O.**, postgraduate, Baku Musical Academy n.a. U. Hajibeyli (Baku, Azerbaijan),  
E-mail: natabayramova@yahoo.com

**SELF-EDUCATION AS ONE OF THE FACTORS OF FORMATION OF MUSICAL CULTURE OF STUDENTS.** The article studies the problem related to development of students' musical culture on the basis of the documents of the Azerbaijan State University of Culture and Art in the process of learning to play the piano. The author considers this problem guided by the principles of self-education, self-education and self-development of students, which are an important stimulus and the main indicators of the development of their musical culture. The processes of musical self-education, stimulated by the teacher with the help of special cognitive methods of instruction, allow modern students to master the ever-increasing volume of musical knowledge, skills and abilities, to reduce the study time necessary for their study and at the same time to improve their qualitative mastery. In other words, the process of self-education, aimed at the mobility and effectiveness of the knowledge acquired by the student, is an objective necessity of modern higher professional musical education. For the development of musical self-education, in the course of lessons, the teacher must give priority to problematic, search, musical-cognitive methods that stimulate the creative manifestations of students, their cognitive activity. Considering self-education as an active tool for the formation of musical culture of students, the researcher states that this ability is both the main indicator of the level of its development and the criterion for assessing its quality.

**Key words:** musical culture, students, self-education as a stimulus and indicator of development.

**Н.О. Байрамова**, соискатель Бакинской музыкальной академии имени У. Гаджибеyli, г. Баку,  
E-mail: natabayramova@yahoo.com

## САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

В статье исследуется проблема формирования музыкальной культуры студентов на материале Азербайджанского Государственного Университета Культуры и Искусства в процессе обучения игре на фортепиано. Автор рассматривает данную проблему в опоре на принципы самообразования, самовоспитания и саморазвития студентов, которые являются важным стимулом и главным показателем развитости их музыкальной культуры. Процессы музыкального самообразования, стимулируемые педагогом с помощью специальных познавательных методов обучения, позволяют современным студентам осваивать постоянно увеличивающийся объем музыкальных знаний, умений и навыков, способствовать сокращению необходимого для их изучения учебного времени и одновременно улучшать их качественное овладение. Другими словами, процесс самообразования, направленный на мобильность и эффективность приобретаемых студентом знаний, выступает как объективная необходимость современного высшего профессионального музыкального образования.

Для развития музыкального самообразования в процессе занятий педагогу необходимо отдавать приоритет проблемным, поисковым, музыкально-познавательным методам, стимулирующим творческие проявления студентов, их познавательную активность. Рассматривая самообразование, как активное средство формирования музыкальной культуры студентов, можно определенно утверждать, что данная способность одновременно является и главным показателем уровня её развития и критерием оценки её качества.

**Ключевые слова:** музыкальная культура, студенты, самообразование, как стимул и показатель развития.

Проблема самообразования в современной педагогике особо актуальна, так как постоянно увеличивающийся объем учебных знаний, стремительный рост информации, обуславливает необходимость применения таких методов обучения, которые могли бы способствовать сокращению необходимого для их изучения учебного времени и одновременно улучшать их качественное овладение. Актуальность данного направления в педагогике обусловлена её научным потенциалом и реальными возможностями, позволяющими самостоятельно приобретать более широкий спектр знаний, умений и навыков. Другими словами, процесс самообразования, направленный на мобильность и эффективность приобретаемых студентом знаний, выступает как объективная необходимость современного высшего профессионального образования. «...Целью вузовского обучения является не столько «наполнение» студента определённым объемом информации, сколько формирование у него познавательных стратегий самообучения как основы и неотъемлемой части будущей профессиональной и социальной деятельности» [1, с. 26].

Как отмечают исследователи проблем высшего образования, среди основных современных тенденций его развития ведущую роль играет:

- переход от информативных к активным методам и формам обучения с включением в деятельность обучающихся элементов проблемности, научного поиска, разнообразных форм самостоятельной работы – переход от школы воспроизведения к школе понимания, школе мышления;
- переход к активизирующим, развивающим интенсифицирующим, игровым способам организации учебного процесса;
- переход к такой организации взаимодействия педагога и обучаемого, при которой акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность обучаемого [2].

В многочисленных педагогических исследованиях подчеркивается что, самообразование – это специфическая позна-

вательная деятельность, движущей силой которой является противоречие между желанием (необходимостью) решать определённые познавательные, художественные и эстетические задачи, и имеющимися у студента возможностями (А.К. Кромцева, Б.Ф. Райский, М.Н. Скاتкин). Учёными исследована эффективность различных форм самообразования (А.П. Авдеев, Л.С. Колесник), выявлена роль самообразовательной деятельности в активизации развивающих функций обучения (И.А. Редковец). Например, исследователем Е.А. Дыгановой самообразование рассматривается, как «...систематическая, целенаправленная познавательная деятельность субъекта на основе сформировавшихся мотивов и добровольных побуждений, способствующая развитию личностных качеств, осуществляемая в учебное и свободное время» [3, с. 245].

Особо актуальна проблема музыкального самообразования (Э.Б. Абдулин, Ю.Б. Алиев, Г.М. Цыпин и другие). Концепция музыкального самообразования, его формы, средства и способы, активно развиваются. «В отечественной педагогике и музыкознании всё прочнее утверждается мысль, что необходимым условием эффективности воздействия музыки на нравственное становление личности служит стремление к самостоятельному продвижению на более высокий уровень восприятия и усвоения художественного содержания музыкального искусства, как средства эстетического выражения, познания и общения» [4, с. 158].

Исследователи рассматривают музыкальное самообразование «...как элемент самовоспитания посредством самостоятельного овладения ценностями музыкального искусства» [4, с. 161]. Главным стимулом музыкального самообразования выступает познавательная активность студентов, которую педагог способен развивать с помощью методов познавательной деятельности (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Представленные в их классификациях такие методы, как объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический и исследовательский,

могут активно стимулировать студентов к процессу самообразования в области музыкального обучения.

Например, исследователь А.Д. Алексеев отмечает: «В процессе теоретического осмысления исполняемой музыки целесообразно вводить проблемные ситуации, требующие от студента высокой степени внутренней активности и формирующие умение самостоятельно работать. Тем самым, в занятиях по специальности будет усиливаться роль проблемного метода, получившего признание в современной науке, как одно из самых действенных средств для повышения эффективности обучения и максимального развития лучших индивидуальных свойств творческой личности ученика» [5, с. 58].

Г.М. Цыпин, классифицируя принципы развивающего обучения в музыкальной педагогике, одним из основных считает самостоятельность и творческую активность студента. Учёный подчёркивает, что педагогу следует создавать такие условия обучения, при которых акцент переносится с пассивных и репродуктивных методов учебной деятельности на активные, стимулирующие инициативность и самостоятельность студента [6].

Процесс формирования музыкальной культуры современного студента, осуществляемый под руководством педагога, невозможен без его собственных усилий и инициативы. Педагог не в состоянии передать весь объём необходимых культурных ценностей, поэтому одним из ведущих принципов педагогики высшей школы является принцип самообразования. Только в том случае, если студент способен самостоятельно расширять и обогащать свой культурный потенциал, можно говорить о его музыкальной воспитанности, развитости и образованности.

Познание музыкального искусства, его восприятие, исполнение предполагает активность познавательной деятельности и творческой самостоятельности. Студенческий возраст является наиболее благоприятным для развития навыков самообразования, так как отличительной особенностью данного периода является самостоятельность мышления, проявление индивидуальности, личностное самоутверждение, а так же осознанное становление художественных и музыкально-эстетических критериев (вкус, идеал, интересов). Учитывая эти важные факторы педагог, чётко и планомерно организовывая и управляя процессом самообразования способен достигать высоких результатов в формировании музыкальной культуры студентов. В сущности, без музыкального самообразования, самовоспитания и саморазвития, невозможно процесс формирования высокой и всесторонней музыкальной культуры современных студентов, так как ценность знаний, умений и навыков, приобретаемых самостоятельно всегда потенциально более значима, чем высокая. Л.А. Баренбойм отмечал, что «Педагогика высшей школы переживает ныне, как мне представляется переходный период. Быть может, в музыкальных вузах это проявляется особенно явственно. С одной стороны, мы продолжаем ещё доверять методам «спешащей педагогики»; прибегаем к «перекачиванию» в головы студентов сведений и знаний без их, достаточного самостоятельного осмысления; надеемся, идя этими путями, добиться не только «сиюминутных», но и «долгосрочных» результатов. С другой же стороны, мы осознаём или начинаем осознавать великую правоту двух взаимосвязанных формул, к которым возвращаются уже в течение многих лет почти все пишущие о вузовской (и школьной) педагогике: обучить самостоятельно мыслить – вот основа всей работы; знание – ещё не мысль, а многознание – ещё не ум. С одной стороны, мы продолжаем проявлять неуважение к молодым людям и считать студентов школярами (а, что ещё хуже, приучаем их самих к этой мысли); полагаем, что должны регламентировать каждый шаг этих взрослых людей и

оказывать их поводьями по курсам, по классам, по потокам... С другой стороны, начинаем постигать, что только воспитание внутренней заинтересованности и ничто другое не способно привести к той учебно-трудовой «одеждаемости», без которой не может быть творческого обучения ни в вузе, ни в школе...» [7, с. 317 – 318].

Процесс вузовского музыкального обучения требует от студента огромного желания, энтузиазма и мастерства, терпения и настойчивости для качественного усвоения постоянно увеличивающегося объёма учебного материала. Поэтому, содержание и требование процесса вузовского обучения предполагает активность самостоятельной работы студента, которая заключается в умении самостоятельно работать над исполняемой программой, расширять объём учебного материала, проявлять творческую инициативу и самостоятельность. Другими словами, если студент способен подготовить собственную исполнительскую программу к зачёту, а также активно проявляет стремление к самовоспитанию, то вероятность того, что он способен не только самостоятельно и профессионально работать, но и владеет развитой музыкальной культурой.

Для развития музыкального самообразования, в процессе занятий, педагогу необходимо отдавать приоритет проблемным, поисковым, музыкально-познавательным методам, стимулирующим творческие проявления студентов, их познавательную активность, то есть проводить дискуссии, развивающие беседы, музыкально-творческие состязания. Например, в процессе музыкального урока ярким показателем уровня самообразования студентов является умение самостоятельно применять те или иные исполнительские знания, приобретённые умения и навыки на новом музыкальном учебном материале. Материалом для всестороннего самостоятельного развития могут служить самые разные источники: периодическая печать, книги, учебники, пособия, аудио и видеозаписи, впечатления от посещений концертов, открытых уроков и других культурных мероприятий.

*Рассматривая самообразование, как активное средство формирования музыкальной культуры студентов, можно определённо утверждать, что данная способность одновременно является и главным показателем уровня развития их музыкальной культуры и ведущим критерием оценки её качества.*

Стимулируя навыки самообразования у студентов в процессе музыкального обучения, педагог констатирует положительные факторы, которые активно способствуют формированию их музыкальной культуры. У студентов, проявляется желание знакомиться с музыкальной литературой различных стилей, жанров, эпох, слушать и изучать новый исполнительский репертуар, наблюдается более высокий уровень развития музыкального мышления. Процессы самообразования активно стимулируют их творческую самостоятельность, художественные интересы, музыкально-эстетические вкусы. Они начинают проявлять активность в выборе исполнительского репертуара, уверенно выражают свои творческие интересы, интересуются различными вариантами интерпретаций исполняемых произведений, задают множество вопросов по поводу тех или иных музыкальных произведений и учатся обоснованно высказывать своё мнение о них. В целом, наблюдается более сознательный подход к процессу изучения произведений и общий рост исполнительской культуры. Таким образом, активизация познавательных интересов студентов стимулирует процессы формирования навыков самовоспитания, саморазвития, которые, в свою очередь, оказывают самое положительное влияние на развитие их общей музыкальной культуры.

#### Библиографический список

1. Коржуев А.В., Попков В.А. *Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании*. Москва: МГУ, 2003.
2. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
3. Дыганова Е.А. Формирование самообразовательной культуры будущего педагога-музыканта, *Вестник ТГГПУ*. 2011; 3 (25): 245 – 250.
4. Алиев Ю.Б. *Формирование музыкальной культуры школьников – подростков как дидактическая проблема*. Москва: Издательство СГУ, 2012.
5. Алексеев А.Д. О музыкально-теоретическом образовании современного исполнителя. *Актуальные проблемы музыкальной педагогики*. 1977; Вып. XXXII 56 – 62.
6. Цыпин Г.М. *Обучение игре на фортепиано*. Москва: Просвещение, 1984.
7. Баренбойм Л.А. *За полвека: Очерки. Статьи. Материалы*. Ленинград: Советский композитор, 1989.

#### References

1. Korzhuev A.V., Popkov V.A. *Tradicii i innovacii v vysshem professional'nom obrazovanii*. Moskva: MGU, 2003.
2. Verbitskij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.



3. Dyganova E.A. Formirovanie samoobrazovatel'noj kul'tury buduschego pedagoga-muzykanta, *Vestnik TGGPU*. 2011; 3 (25): 245 – 250.
4. Aliev Yu.B. *Formirovanie muzykal'noj kul'tury shkol'nikov – podrostkov kak didakticheskaya problema*. Moskva: Izdatel'stvo SGU, 2012.
5. Alekseev A.D. O muzykal'no-teoreticheskom obrazovanii sovremennogo ispolutelya. *Aktual'nye problemy muzykal'noj pedagogiki*. 1977; Vyp. HHIII 56 – 62.
6. Cypin G.M. *Obuchenie igre na fortepiano*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
7. Barenbojm L.A. *Za polveka: Ocherki. Stat'i. Materialy*. Leningrad: Sovetskij kompozitor, 1989.

Статья поступила в редакцию 06.06.17

УДК 378.637

**Anisimov V.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russian),  
E-mail: avitaleymail.ru

**Anisimov V.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow City University (Moscow, Russian),  
E-mail: avitaleymail93@gmail.com

**Kulikova L.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), doctoral postgraduate of pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russian), E-mail: nir-klg@altspu.ru

**Petrakov I.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation n.a. V.Ya. Kikot (Moscow, Russian), E-mail: nir-klg@altspu.ru

**ESTABLISHMENT OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS THE FOUNDATIONS OF THE ECONOMIC AND SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF THE REGION.** The article presents the results of a study of the establishment of the pedagogical university as an important means for the economic and socio-cultural development of the region. The problems of the development of the modern pedagogical university are determined and systematized. The research is based on the study of Russian and foreign experience in creating conditions for effective pedagogical education. The work proposes mechanisms for their implementation, a system-integral approach to the development of institutions of higher pedagogical education. The theoretical and procedural foundations of the development of the pedagogical university as a system-forming center of integration of all educational institutions of the region on the basis of a system-integral approach are proposed.

**Key words:** pedagogical university, development of a region, system-integral approach, tendencies, principles.

**В.В. Анисимов**, д-р пед. наук, проф., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,  
E-mail: avitaleymail.ru

**В.В. Анисимов**, канд. пед. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва,  
E-mail: avitaleymail93@gmail.com

**Л.Г. Куликова**, канд. пед. наук, докторант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул,  
E-mail: nir-klg@altspu.ru

**И.Г. Петраков**, канд. пед. наук, Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя, г. Москва, E-mail: nir-klg@altspu.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ОСНОВЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

В статье представлены результаты исследования о становлении педагогического университета как важнейшего инструмента экономического и социокультурного развития региона. Выделены и систематизированы проблемы развития современного педагогического университета. На основе изучения российского и зарубежного опыта создания условий эффективной деятельности педагогического образования, механизмов их реализации, предложен системно-интегральный подход развития учреждений высшего педагогического образования. Предложены теоретические и процессуальные основы развития педагогического университета как системообразующего центра интеграции всех образовательных учреждений региона на основе системно-интегрального подхода.

**Ключевые слова:** педагогический университет, развитие региона, системно-интегральный подход, тенденции, принципы.

В настоящее время роль педагогического университета в экономическом и социокультурном развитии страны выглядит достаточно неопределенно. Это в значительной мере связано с переходом системы высшего профессионального образования в целом на многоуровневую систему подготовки – бакалавриат и магистратура. При этом по большинству специальностей будущие учителя получают подготовку по программе бакалавриата, которая в целом ниже по сравнению с программой – специалист как это было до недавнего времени.

Однако сегодня предполагается пересмотреть не слишком обдуманные инновации, поскольку, по словам министра образования и науки РФ, «...внедрение педагогического бакалавриата принесло непонятный результат, сейчас это очевидно всем» [1].

Вместе с этим декларируется положение о том, что руководство страны приложит серьезные усилия по развитию социальной сферы, в том числе и через развитие педагогических ВУЗов. Как сказал Президент страны в Послании Федеральному Собранию в декабре 2016 года: «Мы продолжим изменения в социальной сфере, чтобы она становилась ближе к людям, к их запросам, была более современной и справедливой. Социальные отрасли должны привлекать квалифицированных людей, талантливую молодежь, поэтому мы повышаем и зарплаты специалистов, улучшаем условия их труда».

Отмечу, что конкурс в медицинские и педагогические вузы – совсем недавно он был почти нулевой – уверенно растёт. В 2016 году на педагогические специальности он составил 7,8...» [2].

То есть на федеральном уровне создаются условия, уже давшие заметный результат по развитию педагогических ВУЗов. Совершенно очевидно, что в этих условиях педагогический университет может и должен стать важным, если не основным, фактором экономического и социокультурного развития региона. Такое утверждение связано также со следующими обстоятельствами:

- во-первых, подавляющее большинство выпускников педагогического вуза формирует социально-профессиональные устремления подрастающего поколения в ходе работы в общеобразовательной школе. Именно хороший учитель во многом определяет целевые установки своих учеников, задает направление развития личности, успешная ее социализация;

- во-вторых – учитель остается, наверное, не как 50 – 70 лет назад, но до сих пор одним из самых авторитетных людей в регионе, особенно в сельской местности. И во многом определяет направление развития не только школьников, но и взрослого населения, в том числе в процессе взаимодействия с родителями.

Для успешной работы, выполнения своей социальной функции учителю важно иметь системное мышление уметь интегри-



ровать различные системы, что особенно важно в условиях интеграции образовательных учреждений различных уровней. Эти умения могут быть сформированы при получении специальности в педагогическом вузе. В соответствии с вышесказанным, в современных условиях экономическое и социально-культурное развитие региона, определяется эффективностью деятельности педагогического университета, как системообразующего центра интеграции всех образовательных учреждений (системно-интегральный подход). Это возможно осуществить, по нашему мнению, если:

- теоретические основания развития вуза актуализированы с позиции потребностей региона;
- процессуальные основы внедрения инновационных подходов разрабатываются на основе перспективного планирования и прогнозирования запроса студентов, социума;
- учебно-воспитательный процесс в вузе строится на концепции проблемно-ориентированного обучения;
- создана новая региональная образовательная экосистема взаимодействия регион–вуз–организация (образовательное учреждение);
- партнерские отношения вуза с администрацией края реализуются на основе стратегического планирования;
- система оценки качества вуза ориентирована как на международные и российские показатели, так и на потребности региона;
- развитие вуза основывается на концепции периодизации (как строить теоретические основы: какие принципы, закономерности и тенденции выделять).

Для создания вышеперечисленных условий необходимо:

1. Выделить и систематизировать проблемы развития многоуровневой региональной системы образования в современных социально-экономических условиях.
2. Структурировать методологические подходы к исследованию проблемы развития региональной системы образования в России и за рубежом.
3. Разработать теоретические их процессуальные основы развития педагогического университета как системообразующего центра интеграции всех образовательных учреждений региона.
4. Разработать концепцию управления региональной системой образования (в первую очередь – изменение компетенций всех учреждений образования и управления образованием) на основе интеграции образовательных учреждений с педагогическим университетом как системообразующим центром.

В ходе выделения и систематизации проблемы развития многоуровневой региональной системы образования в современных социально-экономических условиях, было констатировано, что высшее профессиональное образование России завершает переход на многоуровневую систему. При этом не решены, а зачастую обостряются проблемы, связанные с этим процессом [3].

Мы систематизируем эти проблемы по трем основаниям: федеральные, региональные и проблемы образовательного учреждения – вуза.

**К проблемам, не решенным на федеральном уровне, следует отнести:**

- недостаточную разработанность теоретических положений, объясняющих необходимость повсеместного отказа от специалитета в пользу бакалавриата и магистратуры;
- реальную практику выстраивания учебных программ на основе механического урезания (бакалавриат) или расширения (магистратура) программ специалитета;
- отсутствие четкости при определении уровня квалификации бакалавров и магистров. Если исходить из того, что бакалавр не может быть принят в аспирантуру – одну из ступеней вузовского образования, то для значительной части населения этот уровень образования отождествляется с незаконченным высшим, а то и со средним специальным образованием. Не решен вопрос, а может ли бакалавр по одной специальности получить степень магистра по другой, даже в одном вузе, его системе дополнительного образования?
- активно продвигающаяся идея о необходимости объединения разнопрофильных вузов. Как тут не вспомнить великого И.А. Крылова:

«Да и примечено стократ,  
Что кто за ремесло чужое браться любит,  
Тот всегда других упрямеи и вздорней:  
Он лучше дело всё погубит,  
И рад скорей  
Посмешищем стать света,  
Чем у честных и знающих людей  
Спросить иль выслушать разумного совета» [4, с. 49];

- широкие дискуссии на уровне руководства Минобрнауки РФ о необходимости по ряду специальностей, в частности при подготовке учителей, вернуться к специалитету.

К проблемам, не решенным на региональном уровне, следует отнести:

- непонимание на региональном уровне преимуществ, которые несет реформа высшей школы с permanently изменяющимися целевыми установками и отказ вследствие этого от финансирования стратегических программ развития вузов, расположенных на территории региона;
- рассмотрение вузов как основного инструмента обеспечения эффективной социализации всего населения региона, и сдерживание этих возможностей при переходе на многоуровневую подготовку;
- отсутствие эффективных механизмов включения вузов в решение проблем конкретного региона;
- развитие взаимодействия региональных органов управления и вузов на основе рыночных (в первую очередь через трансакции), а не партнерских отношений;
- принципиальное нежелание значительной части академического сообщества взаимодействовать с представителями администрации региона по вопросам образования, в том числе и определённого снобизма профессорско-преподавательского состава.

К проблемам, не решенным на уровне вуза, следует отнести:

- отсутствие не только учебно-методических материалов, в первую очередь учебников, но и программ, являющихся содержательным наполнением подготовки по новым уровням профессионального образования;
  - недостаточная подготовленность профессорско-преподавательского и управленческого состава вуза к успешной реализации двухуровневой системы, которая в первую очередь является механизмом реализации компетентностного подхода при профессиональной подготовке традиционного на западе и инновационного в России;
  - традиционная для моноуровневой – система управления деятельностью вуза, эффективность, которой при внедрении многоуровневой подготовки вызывает серьезные сомнения.
- При рассмотрении проблемы структурирования методологических подходов к исследованию проблемы развития региональной системы образования в России и за рубежом, были получены следующие результаты.

**По целевым установкам:**

- обеспечение непрерывности и преемственности высшего образования на базе развития андрагогики;
- интеграция российского высшего профессионального образования в мировую систему образования – Россия. Создание общемировой системы высшего профессионального образования – за рубежом.

**По механизмам реализации:**

- интеграция российской высшей школы в мировую при условии сохранения традиций российского образования и федеральной поддержке. За рубежом – поиск наиболее эффективных путей повышения качества высшего образования через внедрение компетентностной модели образования, а финансирование инноваций как за счёт регионов, так и через средства, выделяемый неправительственными организациями (в настоящее время главным образом – ЮНЕСКО и Организация Экономического Сотрудничества и Развития), частными инвесторами;
- разработка и реализация программ развития вузов на основе стратегического взаимодействия с регионами и обмен этими программами между странами. В России вузы взаимодействуют с регионами главным образом через трансакции, не имея за редким исключением вузов муниципального подчинения хорошо финансируемых программ стратегического сотрудничества;

- разработка теоретических основ развития вуза на базе реализации идей проблемного обучения, антропологии, педологии, андрологии в России и на поиске теоретических оснований реализаций запросов регионов – за рубежом.

При разработке теоретических и процессуальных основ развития педагогического университета как системообразующего центра интеграции всех образовательных учреждений региона нами предложен системно-интегральный подход развития учреждений высшего профессионального образования.

Целевой установкой данного подхода является развитие педагогического университета как главного центра экономического и социально-культурного развития региона.

Теоретический анализ и обобщение практического опыта и научных исследований по инновационному развитию вуза [5; 6; 7; 8; 9] позволили выделить совокупность принципов, необходимых и достаточных для реализации выдвинутой целевой установки:

- *принцип системности* предполагает необходимость рассмотрения педагогического университета и администрации региона во взаимодействии как сложной системы, в которой необходимо выделить элементы так, чтобы изменения в любом отдельном элементе неизбежно влекли за собой изменения во всех остальных.

- *принцип доступности* позволяет учитывать индивидуальные особенности развития студентов для исключения интеллектуальных и физических перегрузок. Вследствие этого, доступность зависит от содержания учебного материала, методического структурирования, организуемой преподавателем учебной деятельности и степени сложности выдвигаемой проблемы.

- *принцип проектирования инновационного преобразования* направлена разработку и реализацию проектов, направленных в будущее, на устойчивое долговременное развитие образования, а инновации должны быть внедрены в систему образования так, чтобы современная школа успевала реагировать на стремительно происходящие изменения в обществе и рынка труда. При этом четко фиксируются: цель, задачи, механизмы, результаты и сроки реализации нововведений.

- *принцип партнерства* отвечает за организацию взаимодействия вуза с руководством региона на основе стратегического планирования.

- *принцип открытости* позволяет региональной системы образования и структурным подразделениям педагогического университета поддерживать систему организационных, педагогических и информационных технологий, которая обеспечивает возможность обучения студентов независимо от места расположения, проживания и социального положения.

- *принцип мобильности* профессиональных образовательных программ, подразумевающий возможную смену субъектом на том или ином этапе жизненного пути области профессиональной деятельности или получения параллельного профессионального образования.

Определены направления реализации системно-интегративного подхода развития инновационного развития вуза [5; 8]:

- усиление практической направленности обучения, проектируемой во взаимодействии с администрацией региона;

- подготовка студентов к умению формировать понимание важности непрерывного образования и роли в этом процессе педагогического вуза в ходе практики и дальнейшей профессиональной деятельности;

- разработка инновационных проектов развития человеческого капитала региона;

- развитие интеллектуальной собственности;

- развитие международных связей;

- повышение мобильности студентов, профессорско-преподавательского и управленческого персонала вуза.

Реализация системно-интегративного подхода развития современного педагогического вуза предполагает необходимость внедрения инноваций в его управление. К механиз-

мам реализации в управлении современным вузом на основе системно-интегративного подхода следует выделить: нормативный, административный, материальный, профессиональный:

1. Нормативный механизм на основе научного моделирования позволяет разработать и документально обеспечить все этапы инновационной деятельности.

2. Административный механизм отвечает за привлечение и мотивацию кадров для инновационной деятельности, их специальную подготовку в случае необходимости – создание команды.

3. Материальный механизм ориентирован на постановку новых стратегических задач перед различными структурными подразделениями, обеспечение их взаимодействия в новых условиях, поиск и внедрение новых форм и методов управления.

4. Профессиональный механизм обеспечивает широкое использование в управленческой деятельности технологий стратегического управления, а также новых информационных технологий, развитие корпоративной этики, переход на электронный документооборот, привлечение социальных партнеров, работодателей, спонсоров к развитию учреждения высшего профессионального образования.

Как показывает анализ научных исследований и обобщение практического опыта в реализации вышеприведенных механизмов необходимо выделить следующие этапы [5; 8]:

1) утверждение инициативной группы, отвечающей за разработку и внедрение инноваций в управление вузом;

2) определение цели и задач внедрения нововведений в управление;

3) разработка или выбор управленческих новшеств, а также плана внедрения инноваций, на основе анализа соответствующих преобразований;

4) нормативное обеспечение инноваций в соответствии с действующим законодательством;

5) определение роли различных управленческих структур при внедрении инновационного управления, характера их взаимодействия;

6) выбор и внедрение информационного обеспечения эффективности инновационных преобразований, на основе их мониторинга;

7) анализ и уточнение на его основе задач инновационных мероприятий по совершенствованию системы управления вузом.

Решение проблемы трансформации организационно-педагогических условий для реализации выдвинутых положений в значительной степени зависит от: экономических возможностей региона, степени реализации принципа партнерства и является темой отдельного исследования.

Резюмируя вышеизложенное, отметим:

1. Показано, что на федеральном уровне создаются условия по развитию педагогических ВУЗов.

2. Обосновано положение о том, что педагогический университет может и должен стать важным, если не основным, фактором экономического и социокультурного развития региона.

3. Предложены условия, которые необходимо создать в педагогическом университете для его развития, механизмы их реализации.

4. Выделены и систематизированы проблемы развития многоуровневой региональной системы образования в современных социально-экономических условиях.

5. Структурированы (по целевым установкам и механизмам реализации) методологические подходы к исследованию проблем развития региональной системы образования в России и за рубежом.

6. Предложен системно-интегральный подход развития учреждения высшего педагогического образования как системообразующего центра интеграции всех образовательных учреждений региона.

7. Представлены теоретические и процессуальные основания развития педагогического университета на основе системно-интегрального подхода.

#### Библиографический список

1. Глава Минобрнауки признала, что бакалавриат по педагогическим специальностям принес «непонятный результат». Available at: <http://www.rosbalt.ru/russia/2016/09/26/1553359.html>

2. Путин В.В. *Послание Президента Федеральному Собранию*. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379>
3. Анисимов В.В. Что такое безопасность образования, или почему российское образование опасно? *Образование и безопасность: проблемы, концепции, реальность*: сборник научных материалов по Всероссийской конференции. Москва, 2005; 13 – 24.
4. Крылов И.А. *Щука и кот*. Полное собрание сочинений. Москва 1945 – 1946; Т. 3.
5. Анисимов В.В., Петраков И.Г. *Педагогические проблемы инновационного развития современного вуза*. Москва, 2010.
6. Каракозов С.Д., Куликова Л.Г., Лопаткин В.М. Современные подходы к нормативно-правовому обеспечению деятельности образовательных сетей. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 4 (35): 242 – 245.
7. Куликова Л.Г., Лопаткин В.М. Развитие инновационных компетенций у студентов и аспирантов в системе учебно-научно-педагогического комплекса. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 225 – 227.
8. Петраков И.Г. Обеспечение студенческого самоуправления как основного направления инновационной деятельности вуза *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология»* 2012; 1: 60 – 63.
9. Петраков И.Г. *Развитие инновационной деятельности в учреждении высшего профессионального*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2012.

## References

1. *Glava Minobrnauki priznala, chto bakalavriat po pedagogicheskim special'nostyam prines «neponyatnyj rezul'tat»*. Available at: <http://www.rosbalt.ru/russia/2016/09/26/1553359.html>
2. Putin V.V. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu*. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379>
3. Anisimov V.V. Chto takoe bezopasnost' obrazovaniya, ili pochemu rossijskoe obrazovanie opasno? *Obrazovanie i bezopasnost': problemy, koncepcii, real'nost'*: sbornik nauchnykh materialov po Vserossijskoj konferencii. Moskva, 2005; 13 – 24.
4. Krylov I.A. *Schuka i kot*. Polnoe sobranie sochinenij. Moskva 1945 – 1946; T. 3.
5. Anisimov V.V., Petrakov I.G. *Pedagogicheskie problemy innovacionnogo razvitiya sovremennogo vuza*. Moskva, 2010.
6. Karakozov S.D., Kulikova L.G., Lopatkin V.M. Sovremennye podhody k normativno-pravovomu obespecheniyu deyatel'nosti obrazovatel'nykh setej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 4 (35): 242 – 245.
7. Kulikova L.G., Lopatkin V.M. Razvitie innovacionnykh kompetencij u studentov i aspirantov v sisteme uchebno-nauchno-pedagogicheskogo kompleksa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 225 – 227.
8. Petrakov I.G. Obespechenie studencheskogo samoupravleniya kak osnovnogo napravleniya innovacionnoj deyatel'nosti vuza *Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova. Seriya «Pedagogika i psihologiya»* 2012; 1: 60 – 63.
9. Petrakov I.G. *Razvitie innovacionnoj deyatel'nosti v uchrezhdenii vysshego professional'nogo*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 05.08.17

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: [krik020304@mail.ru](mailto:krik020304@mail.ru)

**Shahbanova P.G.**, senior teacher, Department of Theory and Methods of Teaching Law, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [krik020304@mail.ru](mailto:krik020304@mail.ru)

**PROJECT TECHNOLOGIES IN THE PRACTISE OF TEACHING LAW.** In this article, based on an analysis of psycho-pedagogical literature and acquired experience, the urgency of the problem of training future teachers to the profession of law is shown. The work examines the specific features of the legal competence of students in a non-legal institution. The authors conclude that the method of creative projects as a way of teaching students of project activities should be regarded as a comprehensive methodical, synthesizing a variety of teaching methods. At various stages of teaching students project activities the teacher may use the teaching techniques and methods, enriching the learning process, contributing to cognitive activity of the students.

**Key words:** project training, project technology, legal education, project methods.

**П.Д. Гаджиева**, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: [krik020304@mail.ru](mailto:krik020304@mail.ru)

**П.Г. Шахбанова**, ст. преп. каф. теории и методики обучения праву, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: [krik020304@mail.ru](mailto:krik020304@mail.ru)

## ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА

В данной статье, на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы обоснована актуальность совершенствования правового обучения школьников с применением проектной технологии; в ней описаны основные компоненты проектной технологии, этапы работы над проектом, особенности представления и защиты составленного проекта, а также критерии оценки результатов проектной деятельности. Авторы делают вывод о том, что метод творческих проектов как способ обучения школьников проектной деятельности следует рассматривать как комплексное методическое образование, синтезирующее различные методы обучения. На различных этапах обучения школьников проектной деятельности учитель может пользоваться методическими приёмами и методами, обогащающими процесс обучения, способствующим познавательной деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** проектное обучение, проектная технология, правовое обучение, метод проектов.

Необходимость постоянного совершенствования системы и практики образования обусловлена социальными переменами, происходящими в обществе. Вопросы повышения качества обучения и уровня воспитанности личности учащегося были и остаются приоритетными в современной методике преподавания права.

Реформирование школьного образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения следует рассматривать как важнейшее условие интеллектуального, творческого и нравственного развития учащегося.

Задача, стоящая перед школой, заключается в первую очередь во внедрении и эффективном использовании новых педагогических технологий, какой является проектная методика.

На современном этапе развития образования проектная методика детально исследуется как зарубежными, так и отечественными авторами. Многочисленными исследованиями было установлено, что проектная деятельность выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов через активные способы действий



(планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода.

Применение проектной технологии особенно актуально на старшей ступени обучения праву (10 – 11 класс) средней общеобразовательной школы. Именно на завершающем этапе обучения учащихся на первый план выступает самостоятельное использование права как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения правовых знаний и применения их в новых областях окружающей действительности.

Проектная технология как новая педагогическая личностно-ориентированная технология отражает основные принципы гуманистического подхода в правовом образовании:

- особое внимание к индивидуальности человека, его личности;
- чёткость, ориентация на сознательное развитие критического мышления обучающихся.

Таким образом, проектная технология является альтернативой традиционному подходу к образованию, основанному, главным образом, на усвоении готовых знаний и их воспроизведении.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что современная образовательная система, требующая инновационных научно обоснованных технологий, может быть обогащена включением школьников в проектную деятельность.

В связи с этим образовательный процесс должен строиться вокруг определенной проблемы, решение которой на данный момент будет наиболее актуально и значимо для ребенка. Внешний результат можно будет увидеть, осмыслить, применить на практике. Внутренний результат, являющийся опытом деятельности, станет бесценным достоянием учащегося, соединяющим знания и умения, компетенции и ценности.

Рассмотрим основные составляющие понятия «проектное обучение школьников».

Проект (от лат. projection – бросание вперед) – это прототип, идеальный образ предполагаемого или возможного объекта, состояния, в некоторых случаях – план, замысел какого-либо действия. Проект – проявление творческой активности человеческого сознания, «через который в культуре осуществляется деятельностьный переход от небытия к бытию».

Процесс создания проекта называется проектированием. В широком смысле проектирование – это деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде (естественной и искусственной). Проектирование понимается и как управление стихийным развитием предметного мира. проектирование предполагает проектную деятельность.

Проектная деятельность является интегративным видом деятельности, обеспечивающим координацию различных сторон процесса обучения – содержательной, процессуальной, коммуникативной и др., синтезирующим в себе элементы игровой, познавательной, преобразовательной, профессионально-трудовой, коммуникативной, учебной, теоретической и практической деятельности [1].

Методика проектного обучения предполагает, с одной стороны, *планирование деятельности педагога*, предварительное построение всего хода выполнения проекта, с другой — осуществление этого процесса, т. е. *непосредственное выполнение проекта* с заранее продуманным содержанием, методами, средствами, результатами учебно-познавательной активности школьников.

Планирование деятельности педагога предполагает построение хода выполнения проекта с учетом специфики класса (уровень подготовленности, наличие или отсутствие навыков проектирования, возрастные и индивидуальные особенности школьников), предметной области проектирования (гуманитарные, естественнонаучные, междисциплинарные и пр.), имеющихся дидактических и материальных ресурсов, предполагае-

мых сроков исполнения, организационных форм проектирования (индивидуальные, групповые и пр.).

Многочисленные наблюдения за деятельностью учителей – правоведов позволяют выделить алгоритм деятельности учителя по методическому обеспечению проектного обучения школьников

1. Тема проекта.
2. Дидактические цели.
3. Методические задачи (формирование конкретных знаний, умений, навыков).
4. Формируемые компетентности.
5. Отбор содержания учебного материала. Межпредметные связи. Соответствие темы проекта содержанию учебных дисциплин (указать предметные области), изучаемых в соответствии с образовательным стандартом.
6. Количество участников проекта (индивидуальный, групповой и пр.).
7. Формы и методы организации каждого этапа проектирования.
9. Оборудование.
10. Критерии

При организации образовательного процесса и педагогического моделирования его технологии принципиально значимым является вопрос отбора форм и методов проектного обучения. Важно конструировать педагогическую деятельность так, чтобы познавательные и практические действия школьников были насыщены задачами и проблемами, требующими самостоятельного поиска ответов и решений с максимальным стимулированием креативных проявлений субъектного статуса учащихся в познавательном процессе [2; 3].

Выполнение учебного творческого проекта предполагает ряд последовательных этапов, определяющих логику проектирования.

Анализируя психолого-педагогическую литературу и опираясь на собственный педагогический опыт, условно можно выделить три основных этапа: исследовательский (подготовительный), технологический заключительный

Критерии оценивания защиты выполненного проекта состоят в оценке следующих компонентов:

- качества доклада: композиции, полноты представления работы, подходов, результатов; аргументированности, объеме тезауруса; объеме и глубине знаний по теме (или предмету), эрудиции, межпредметных связей;
- коммуникативной ориентации докладчика: культуре речи, манере, использованию наглядных средств, чувстве времени, удержании внимания аудитории;
- ответов на вопросы: полнота, аргументированность, дружелюбие, стремление использовать ответы для успешного раскрытия темы и сильных сторон проекта;
- деловых и волевых качеств докладчика: ответственное отношение, стремление к достижению высоких результатов, готовность к дискуссии, способность работать с перегрузкой, доброжелательность, контактность.

Все эти критерии особенно важны при изучении права, так как именно средствами этого предмета формируется гражданская позиция ученика, его правовая культура, умение отстаивать свои взгляды, при необходимости. Уметь аргументировать спорить с оппонентами.

Таким образом, метод творческих проектов как способ обучения школьников проектной деятельности следует рассматривать как комплексное методическое образование, синтезирующее различные методы обучения. На различных этапах обучения школьников проектной деятельности учитель может пользоваться методическими приёмами и методами, обогащающими процесс обучения, способствующим познавательной деятельности учащихся.

#### Библиографический список

1. Чечель И.Д. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула. *Директор школы*. 2012; 3.
2. Гаджиева П.Д. Метод проектов как творческая деятельность обучаемых по праву. *Инновационная наука*. 2015.
3. Панина Т.С. *Современные способы активизации познавательной деятельности учащихся*: учебное пособие. 4-е издание, стер. Москва, 2008.

#### References

1. Chechel' I.D. Metod projektov ili popytka izbavit' uchitelya ot obyazannostey vseznayushchego orakula. *Direktor shkoly*. 2012; 3.
2. Gadzhieva P.D. Metod projektov kak tvorcheskaya deyatel'nost' obuchaemykh po pravu. *Innovatsionnaya nauka*. 2015.
3. Panina T.S. *Sovremennye sposoby aktivizatsii poznatel'noy deyatel'nosti uchashchihhsya*: uchebnoe posobie. 4-e izdaniye, ster. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 27.06.17



УДК 378

**Golikov S.Yu.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, School of Engineering, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: golikov.sy@dvfu.ru

**Maigorov I.S.**, Cand. of Sciences (Geography), Professor, School of Engineering, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: ecology1@inbox.ru

**Petukhov V.I.**, Doctor of Sciences (Engineering), Professor, School of Engineering, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: petukhovv@mail.ru

**Petrova E.A.**, Cand. of Sciences (Geography), senior researcher, V. I. Il'ichev Pacific Oceanological Institute, Far Eastern Branch, Russian Academy of Sciences (Vladivostok, Russia), E-mail: petrova@poi.dvo.ru

**THE USE OF REGIONAL ADVANTAGES AT THE SPECIALISTS TRAINING IN THE FIELD OF ENVIRONMENTAL PROTECTION AND NATURE MANAGEMENT IN THE FAR EAST OF RUSSIA.** The article presents the regional features of specialists training in the field of environmental protection and nature management in the Far Eastern Federal University (FENU). The work states the necessity of increasing the ecological orientation for the training of specialists in the field of environmental management and the development of polytechnic education in modern conditions. The authors propose to use the information of training programs to address the practical issues associated with the adoption of administrative decisions on the territories of priority development (TPD) of the south Russian Far East. It is recommended to use them to improve the relevance and competitiveness of polytechnic education, attract foreign students and improve the training of specialists.

**Key words:** polytechnic approach, ecologization, sustainable environmental management, information programs, demand and competitiveness of education.

**С.Ю. Голиков**, канд. техн. наук, доц., зам. дир. по НИР, Инженерная школа, ДВФУ, г. Владивосток, E-mail: golikov.sy@dvfu.ru

**И.С. Майоров**, канд. геогр. наук, проф., Инженерная школа, ДВФУ, г. Владивосток, E-mail: ecology1@inbox.ru

**В.И. Петухов**, д-р техн. наук, проф., зам. дир. по развитию, Инженерная школа, ДВФУ, г. Владивосток, E-mail: petukhovv@mail.ru

**Е.А. Петрова**, канд. геогр. наук, ст. науч. сотр., Тихоокеанский океанологический институт им. В.И. Ильичева ДВО РАН, г. Владивосток, E-mail: petrova@poi.dvo.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ПРИРОДЫ И ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИИ

В статье рассматриваются региональные особенности подготовки специалистов в области охраны природы и природопользования в Дальневосточном федеральном университете (ДВФУ). Обосновывается необходимость увеличения экологической направленности для обучения специалистов в области экологического менеджмента и развития политехнического образования в современных условиях. Предлагается применение информационных обучающих программ для решения практических вопросов, связанных с принятием управленческих решений на территориях опережающего развития (ТОР) юга Дальнего Востока России. Рекомендуется их использование для повышения востребованности и конкурентоспособности политехнического образования, привлечения иностранных студентов и улучшения подготовки специалистов.

**Ключевые слова:** политехнический подход, экологизация, устойчивое природопользование, информационные программы, востребованность и конкурентоспособность образования.

Развитие Дальнего Востока России в последние годы характеризуется значительными инвестициями в экономику, появлением ТОР (территорий опережающего развития) и порто-франко. В этот период огромное значение приобретает созданный здесь научно-технический и научно-преподавательский потенциал, который значительно превышает потребности региона. Наука и образование на Дальнем Востоке Российской Федерации (РФ) создавались с учетом перспектив роста с опорой на использование богатого природно-ресурсного потенциала. Этот потенциал может и должен быть использован для усиления позиций национального образования в региональном и глобальном масштабах. Для этого необходимо использовать благоприятные предпосылки: глобальные, макроэкономические, географические и исторические, а также особенности региона. Ресурсная направленность экономики Дальнего Востока РФ (остатки политики СССР), в современных условиях может удачно трансформироваться (в соответствии с так называемой «зеленой политикой») в локомотив социально-экономического развития региона. Конечно же, основой этого является богатейший природно-ресурсный потенциал территорий и акваторий.

Благоприятные условия в регионе позволяют развивать такие направления биоресурсного природопользования как марикультура, мариоводство, лесоводство и другие, которые требуют подготовки профессионалов в области природопользования. И здесь особая роль в подготовке кадров у Инженерной школы ДВФУ, которая является продолжателем лучших традиций ДВПИ им. В.В. Куйбышева – ДВГТУ, поддерживая и развивая основные научные направления, связанные с именами известных ученых, внесших значительный вклад в развитие техники и технологии.

Сегодня это крупнейший научно-образовательный центр Дальнего Востока и Забайкалья, полностью обеспечивает запросы производства огромного региона не только в высококвалифицированных кадрах инженерного профиля, но и в решении научно-технических и технологических задач. Подготовка специалистов в области охраны окружающей среды на кафедре «Безопасности в чрезвычайных ситуациях и защиты окружающей среды» Инженерной школы ДВФУ ориентирована на: учет и восстановление природных ресурсов, оптимальное для населения и региональной экономики использование этих ресурсов, моделирование рационального природопользования с учетом современных экономических реалий. Актуальность подготовки подобных менеджеров в области природопользования на Дальнем Востоке РФ заключается в исключительной значимости таких специалистов для: региона, сбережения уникального генофонда, продуктивных экосистем, подъема доходности ресурсопользования с целью улучшения качества жизни населения. Устойчивое природопользование и его региональные модели определяют экономическое благополучие в том числе будущих поколений, а выпускники инженерных специальностей являются наиболее подготовленными для разработки и реализации конкретных конструктивных промышленных и природоохранных моделей, поскольку их учебная программа полностью соответствует поставленным задачам обеспечения экономического благополучия с минимальным ущербом окружающей природной среде.

В работе использовались следующие методы: исторический (для ретроспективного анализа развития ситуации в области образования); аналитический (для выявления конкретных причин в современной ситуации состояния проблемы) и прогностический (для определения перспектив). Используя, по нашему мнению,

должен стать синтетический подход, в котором объединены наиболее важные особенности, определяющие преемственность в историческом развитии региона с актуальнейшими проблемами в политехнизации образования в России и наиболее общими мировыми тенденциями. Таковым является экологический культурный синтез, биоинформационный анализ, практико-ориентированный подход и использование инвестиционного анализа, для разработок стратегий устойчивого развития региона. В качестве информационного обеспечения использовалась информационная программа – «CoMPAS» (*Coastal Management Practices to Achieve Sustainability*), созданная при поддержке программ Европейского союза ТАСИС «IBPP-поддержка гражданского общества и местных инициатив» и *Leonardo da Vinci* (Голландское агентство), которая является свободно распространяемой программой.

Природопользование мы рассматриваем, как пользование ресурсами природы по схеме комплексности, безотходности, замкнутых циклов и с учётом экологической проблематики и восстановления, по крайней мере, ценнейших биологических объектов. Мы считаем необходимым введение экологической парадигмы как приоритетной для всей хозяйственной деятельности сегодняшнего дня. Основные усилия преподавателей при подготовке специалистов на нашей кафедре направлены на обучение методам и приёмам безопасной и экологичной жизнедеятельности, включая, прежде всего производство, а также на подготовку специалистов для системы муниципального управления, для собственников земли и для будущей организации природопользователей, включая сырьевые, производящих структур. Проблемой современного пользования ресурсами является отсутствие экологически грамотных и патриотичных, глубоко знающих и уважающих свой район и регион менеджеров. Преимущество подготовки наших специалистов по сравнению с теми, кто получил образование за рубежом заключается в отсутствии лоббизма западной модели, знание региональных особенностей и практико-ориентированный подход для получения навыков экологиче-

ского менеджмента в условиях использования уникального природно-ресурсного потенциала.

Рассмотрим, в чем заключается отличие подготавливаемых нами специалистов от выпускников других ВУЗов в области экологии и природопользования. Эколог занят разработкой, запуском, контролем таких моделей производства, которые, по крайней мере, минимизируют вред окружающей среде и ставят задачу сохранения экосистем, биологического разнообразия и генофонда растений и животных. Природопользователь должен (с прибылью для себя, предприятия, населения территории) наладить использование природно-ресурсного потенциала. Специалист в области охраны окружающей среды может:

- вести природопользование, не допуская возникновения чрезвычайных ситуаций (ЧС);
- грамотно оценивать объём природно-ресурсного потенциала и значение для хозяйственной единицы;
- определять динамику цен набора наиболее востребованных ресурсов в ближайшем и отдалённом будущем;
- разделять ресурсы, сохранив хотя бы важнейшие из них как общенародную собственность и подобрав систему ресурсов для выживания (сегодня и в будущем), для организации совершенно новых производств (в том числе в сфере не столько охраны природы, сколько восстановления необходимых ландшафтов и экосистем, «ремонта» их качества).

Задачи, встающие перед специалистом в области охраны окружающей среды, шире и сложнее, чем перед просто экологом или природопользователями. Приведём пример, шахты Тавричанки, Артёма, Партизанска закрылись, а цены на уголь пошли вверх. И если бы не их закрытие, Россия имела бы больше возможностей поставлять топливо на мировой рынок.

Контактное положение в системе «суша-море» имеет свою особенную специфику, которая нами учитывается при подготовке специалистов. Например, на Дальнем Востоке РФ побережья преимущественно находятся в областях экстремальных, особо сложных и сложных природных условий. Наиболее благоприят-



Рис. 1. Экологический культурный синтез

ны для хозяйствования юг Приморья и о. Кунашир [1], где предлагается восстановить глубокую переработку морской биоты, мариоводство, рыбообработку в прибрежных посёлках. Здесь же и в зоне смешанных, темнохвойно-широколиственных, включая кедрово-широколиственные и чернопихтовые леса, высокопродуктивных таёжных лесов, мы рекомендуем считать основной проблемой – восстановление ценных экосистем акватории и территории, потому что именно возобновимые ресурсы являются гарантом будущей экономической стабильности Дальнего Востока РФ, обеспечивая, как в 1970-е годы, 2/3 регионального дохода.

Специфичной чертой региона является и большая толерантность его населения к чужому мировоззрению. Поскольку, находясь на стыке западной и восточной цивилизации (в основе которых лежат различные взгляды на отношения человека к природе), на Дальнем Востоке РФ с большей осторожностью относятся к традициям прилегающих к ее границам стран – поэтому в образовательном процессе ДВФУ большое внимание уделяется повышению роли экологического культурного синтеза (рис. 1).

Области хозяйственных приоритетов на Дальнем Востоке РФ: мариоводство; рыбоводство по замкнутому циклу; консервное производство; получение биологически активных веществ в виде лекарственных препаратов и действительно полезных пищевых добавок из морской биоты на основе разработок ТИБОХ ДВО РАН и ТИПРО-Центра; звероводство; производство удобрений; овощеводство (в том числе для нужд консервного производства, ведь деликатесные консервы, для региона с более чем столетним их производством, должны, во-первых, вернуть утраченное качество и позиции на рынке, во-вторых, разнообразить ассортимент грибами и овощными добавками); работы по лесовосстановлению (с учётом разной продуктивности разных лесообразователей в разных экотопах и разных возможностей получить недревесные ресурсы леса от мёда до лекарственного сырья); рекреационно-бальнеологическая, эколого-туристическая и учебная работа в ландшафтах Дальнего Востока РФ.

На уровне арендованного участка леса местное население может вести хозяйство на товарные мёд, лекарственное сырьё, лесные орехи, ягоды, грибы, обустроив простейшую, а в случае удачно созданной корпорации единомышленников, новейшую противопожарную систему. При сегодня существующих закупочных ценах на зерно (от 2 тыс. руб. за тонну) выгодным представляется и лесовосстановление, в особенности быстрорастущими породами. Наш выпускник знает, что в одном случае даже средний прирост стволовой древесины в первые 40 – 50 лет жизни древостоя составляет 1,5 м³/га/год (смешанный лес на крутом южном склоне или на пологом тенивом склоне при условии слабых палов, проходящих раз в 10-17 лет), 2-3 м³ (смешанный лес на покатых склонах), 8-10 м³ (орехово-ильмовые леса) и даже 15 м³ (древостои из лиственниц Любарского, приморской, Комарова, возможно, охотской – гетерозисные гибриды – и японской – интродуцент). Ему помогут и наши разработки, в частности по: использованию возобновляемых биологических ресурсов [2]; принятию управленческих решений с применением биоинформационного анализа [3]; биологии лесообразователей [4; 5] и др.

Подготовленные нами специалисты в области безопасности в чрезвычайных ситуациях и защиты окружающей среды, в отличие от лесозаготовителей и лесинженеров в чистом виде, будут просчитывать перспективы реализации древесины разных пород и, что даже важнее, недревесных ресурсов леса и через 20, и через 30 лет и сумеют сориентироваться в рентабельном пользовании в том числе и ландшафтно-климатическими ресурсами леса и в его, леса, возможностях с точки зрения бальнеологии, экологического туризма, международной учёбы биологов и экологов, наконец, грантируемых российских и иностранных экологических проектов. К тому же наши выпускники будут знать особенности оценки биоразнообразия, природно-ресурсного потенциала, природно-хозяйственного районирования, конструирования природно-антропогенных и рукотворных ландшафтов с учётом долговременной динамики климата, экологических оптимумов конкретных деревьев и красиво цветущих многолетников, биологии, в частности продолжительности жизни разных видов, коэффициентов сходства климата и эколого-исторического анализа флор (ветрозащитные полосы, ориентация зданий и сооружений по странам света и розе ветров вовсе не единственные «киты» конструктивного ландшафтоведения), допустим, для зонирования интродукционных (растения) и акклиматизационных (животные) работ.

Нашим выпускникам открываются возможности использования кадастровых материалов для того, чтобы выбрать реальное

направление приложения усилий. Это всё необходимо не только успешному администратору территории и крупному хозяйственнику, но и начинающему предпринимателю, которого кормят только его голова и руки. Допустим, динамические процессы климата и растительности обусловили безлесье Посыета в Приморье. В чём урок этого безлесья? Оно имеет если не древне-, то раннеголоценовый возраст и обусловлено уникальной продуктивностью морской, луговой и лесной биоты именно здесь. Что и обеспечило перенаселение в древности и средних веках и гибель ценных лесов [6]. Каковы практические выводы? 1. Посыет – лучшее место для марикультуры, некоторых сельскохозяйственных культур, садовых пород и сортов. 2. Здесь неплохие условия для животноводства и жизни. 3. Однако разные урочища пригодны для разных видов деятельности. 4. Общее безлесье ландшафта удешевляет землю. 5. Культура леса и сада + марикультура + рекреация и туризм сделают эту зону выгодной для вложений в жильё, производство продовольствия, отдых. Точно то же можно отнести к Партизанскому и Лазовскому районам Приморья. Древняя деградация сосново-широколиственных и кедрово-широколиственных лесов маркирует самые тёплые урочища Уссурийского, Октябрьского, Ханкайского и Пограничного районов. А это всё районы с наиболее комфортным на Дальнем Востоке РФ климатом.

Для успеха предпринимательской деятельности на уровне административного района необходимы: ресурсы, востребованные на рынке; балансовые оценки и кадастровые описи (а иногда и экологические паспорта).

К числу основных, наиболее востребованных природных ресурсов относят: косные неисчерпаемые – климат, почвы, физико-географические особенности территории или территории и акватории, ветровая и гидроэнергия; косные исчерпаемые – минеральное сырьё, мёртвая органика, энергоносители, руды металлов и т.п.; биокосные – способные к восстановлению и самовоспроизводству, в том числе редкие и исчезающие и особо запрашиваемые рынком; социально-культурные – производственные силы, специалисты, традиции хозяйствования и культуры, производства, памятники культуры. Чтобы выйти на рынок с перспективной продукцией, необходим всесторонний анализ всех групп ресурсов по объёму, качеству, сравнительной доле в региональных и мировых запасах, востребованности. Следовательно, уже на уровне административного района и его внутреннего рынка необходимо проводить кадастровые исследования природных ресурсов.

**Оценка ресурсов должна происходить по следующей схеме:**

1. Оценка ресурсов по объёму, динамике, востребованности в регионе, мире, в странах АТР. Практически конспектируются, критически пересматриваются, исправляются и дополняются кадастры ресурсов. Косных неисчерпаемых ресурсов, где роль климатических факторов, воды, ветра может быть оценена не только как средство местного потребления, но и как товар, на который может быть организован спрос: например, климат отдельных районов и урочищ может обладать лечебными свойствами, вода может быть особенно чистой и заслуживающей транспортировки в другие районы на продажу, почвенно-климатические факторы могут быть в сумме благоприятными для каких-то направлений садоводства, земледелия, животноводства, обеспечивая рентабельность избранных отраслей сельского хозяйства. А ветер можно использовать в малой энергетике. Далее рассматриваются косные исчерпаемые ресурсы, среди которых могут оказаться ресурсы востребованных руд в промышленных количествах и концентрациях. Теперь биокосные ресурсы, например, акватории могут быть нерентабельными из-за транспортных затрат, но значимыми для регионального рыболовства как нерестилища, ресурсы леса при значительных запасах древесины в уцелевших массивах могут быть подорванными эксплуатацией, но в перспективе обещающими доход при вложении средств госбюджета или стран АТР в лесоохрану и лесовосстановление. Особой задачей является проект эколого-географического каркаса территории, в который войдут не только заповедники, их охранные зоны, заказники, генетические резерваты, но и гарантирующие качественное и достаточное водоснабжение леса, а также леса, защищающие нерестовые реки (целые речные бассейны), уникальные растительные формации, а также урочища и районы, в которых осуществляется вся полнота хозяйственной деятельности малых коренных народов, включая любые типы охотничьих угодий и оленьих пастбищ.



2. Оценка ресурсов по перспективам реализации на сегодняшний день и в ближайшем будущем несколько лет, что и обеспечит рентабельность местных производств и выживание населения в ближайшие годы. В дальнейшем в отдалённых районах (рано или поздно) будет развёрнуто восстановление нерестилищ, популяций ценнейших морских животных и водорослей, лесных и других экосистем в интересах мирового сообщества, что тоже даст постоянные рабочие места.

3. Оценка ресурсов по уникальности (от глобальной до региональной). В этом случае выявляются «ресурсы прорыва», которые легче продать в виде сырья или фабрикатов. Для отдалённых районов Хабаровского края, Сахалина и Приморья определённое значение может иметь заготовка и переработка местных деликатесов – черники, красники, голубики, клюквы, брусники, актинидии, лимонника, черемши, ежегодные урожаи которых составляют до многих ц/га. Есть возможность оптимизации плодоношения лесотехническими методами, в частности, некоторым изреживанием древостоев пихты для черники и красники. Однако технологические циклы должны быть адаптированы к требованиям транспортировки и времени, а рекламная деятельность должна быть строго просчитана социологами и психологами.

«Ресурсами прорыва» могут быть и высококачественные мясные консервы длительного хранения, и разные сорта мёда, например, с добавками экстрактов местных лекарственных трав, и лечебные минеральные воды, свойства которых легендарны, например, для ревматиков (Кунашир, Итуруп, Камчатка и т.д.).

4. Выбор схем продвижения ресурсов «прорыва» на рынок и построение модели экономики района с учётом долговременной перспективы, устойчивого развития, рациональности природопользования, комплексности использования ресурсов и их восстановления, если это биологические объекты. Для Хасанского района Приморья сегодня «ресурсы прорыва» дадут рекреация, экологический туризм, марикультура, овощеводство, сложные деликатесные консервы, однако, рекреационные проекты здесь должны быть централизованы как минимум на уровне районной и местных администраций, а ресурс выживания обеспечат туризм, экологический туризм, восстановление рыбоконсервной промышленности. И всё же главное богатство юга Приморья – его побережья и закрытые от господствующих юго-восточных (лето) и северо-западных (зима) ветров бухты и бухты, высокая и относительно высокая теплообеспеченность, а значит – земельные ресурсы и акватории, которые и надо сберечь, а главное богатство Камчатки и Сахалина – генофонд промысловых рыб и немногих представителей морской биоты, дающих особо ценное деликатесное продовольствие или лекарственные препараты.

5. Выбор направления обратного ресурсопользования – использование или нейтрализация отходов производства, золоотвалов, отвалов приисков, хвостохранилищ в том числе для получения цветных и редких металлов, самоцветов и т.п. Получение конечного продукта из недревесных ресурсов леса, остающихся на лесосеках и верхних складах по схемам ФГУ «ДальНИИЛХ», например, хвойно-витаминной муки, эфирных масел, ароматных курительных палочек, а также из отходов переработки морепродуктов (лекарства, удобрения, корма для животных и т.п.).

6. Оценка возможности использования вечных ресурсов: климата, ландшафтов, водотоков, экосистем и памятников природы для целей рекреации и экологического туризма, лесовосстановления, озеленения, которыми природопользователи смогут заниматься если не как ландшафтные архитекторы, то в качестве специалистов по биологии и экологии наиболее декоративных и хозяйственно ценных форм (например, в местных климатах Преображения, Находки, Владивостока, Славянки и Краскино в Приморье перспективны магнолии и местные двухвойные сосны при некотором участии канадских елей, на юге Сахалина – магнолии и таёжные породы Центральной Европы и Северной Америки – прежде всего темнохвойные с сизым и синим окрасом породы, а также североамериканские клёны с цветными листьями).

7. Оценка производственного потенциала с учётом работы на привозном сырье и сырье, выращенном на месте, в том числе в тепличных комплексах по моделям Бельгии, Японии и Израиля, если нет возможности использовать ресурсы рекреации.

8. Строим модель экономической деятельности района на базе ресурсов и производственных сил сегодня и на перспективу через несколько лет (с учётом тенденций мирового рынка и конечности исчерпаемых ресурсов, которые, может быть, району следует попридержать до лучших времён и цен).

Для проведения кадастровых исследований необходимы и новые специалисты. И здесь, как нельзя, кстати, окажутся экологи-природопользователи.

В проблеме кадастровых оценок много дискуссионных и неразрешённых вопросов, но время уже подтвердило необходимость в кадастрах. В будущем, кроме известных кадастровых оценок (Земельного, Водного, Лесного кадастров) должна производиться экологическая паспортизация, кадастровая оценка прибрежных территорий и акваторий, которая необходима в связи с тем, что в последнее время резко ухудшилась экономическая обстановка здесь и во много раз увеличилась их востребованность, особенно для целей рекреации или жилой застройки. Возникла проблема социального плана в связи с самовольной приватизацией земель непосредственно у береговой черты. Кадастровые оценки необходимы для рационального использования земель и акваторий, для проектирования и размещения производственных мощностей, определения интенсивности использования территорий и прилегающих к ним акваторий, составления производственного плана на перспективу, а также при планировании рекреационных работ, природоохранных мероприятий, сдачи территорий или ресурсов в аренду с пользой для местных бюджетов и населения и т.д. Берега водоемов, дороги в урочища общего пользования, транспортные пути должны быть свободны от попользований эгоистичного частника, к тому же купившего ресурс за копейку. И экологу-природопользователю, вооружённому знанием закона, будет непросто отстоять интересы населения и защитить природу. В административно-территориальных районах данные кадастров использовать для расчёта выхода различной продукции, расчёта объёма и эффективности экологических мероприятий, для предложений по организации природно-территориальных комплексов, и, наконец, для учёта землепользователей. Экологическая паспортизация территорий и сопряжённых с ними акваторий необходима для учёта степени загрязнения объектов и ограничения загрязнения окружающей среды. Но пока ещё проект экологической паспортизации территорий и акваторий находится в стадии разработки, менеджеры природопользования только обучаются и не завтра отыщут свои экологические ниши в администрациях.

**Перспективы развития системы управления землепользованием.** Прибрежные акватории и территории Приморья от начала его освоения находились в государственной собственности. В конце XIX и начале XX в. морские воды, прилегающие к побережью, принадлежали государству, за исключением участков, предоставленных в пользование крестьянам в границах их земельных наделов. Промысел на таких участках разрешился их владельцам бесплатно, на всем остальном побережье он рассматривался как использование казенных угодий, за что взималась плата. Основной формой закрепления участков за пользователями была аренда с открытых торгов. В советские времена административно-правовой аппарат регулирования был специализирован по видам ресурсов и закреплён за соответствующими ведомствами.

В настоящее время прибрежные акватории и их ресурсы в России находятся в федеральной собственности. Часть полномочий по управлению делегируется с федерального уровня на региональный путем специального соглашения между федеральным правительством и регионом. Между Правительством РФ и администрацией Приморского края в настоящее время такое соглашение не заключено, и любые спорные вопросы нуждаются в дополнительном обсуждении. Следует особо подчеркнуть, что российское законодательство слабо приспособлено к управлению территориальными природными ресурсами. Контролем, учетом, охраной, защитой и использованием ресурсов прибрежных территорий, акваторий занимаются 23 ведомства.

Представляется, что в ближайшем будущем произойдет совершенствование законодательной базы на федеральном уровне. Вероятно, будет разработан и принят Береговой кодекс РФ, включающий в себя положения ряда федеральных законов: «О внутренних морских водах, территориальном море и прилегающей зоне РФ», «Об исключительной экономической зоне РФ», «О континентальном шельфе РФ» и Водного кодекса РФ. На базе этого Кодекса должны будут внесены поправки в ряд подзаконных актов, например, в «Положение о водоохранных зонах водных объектов и их прибрежных защитных полосах».

Исходя из принципа конституционного федерализма полномочия власти, в части касающейся Берегового кодекса, должны быть распределены между федеральным, региональным и местными уровнями. Возможно, к федеральному уровню будет отнесе-



но формирование методологической основы природопользования в прибрежной зоне, к региональному уровню – определение размеров арендной платы, а к местному – контроль за соблюдением норм и правил, определенных Береговым кодексом.

Для этих целей будет необходимым создание специализированного федерального агентства с системой территориальных представительства. Наиболее рациональным представляется создание такого агентства в рамках министерства природных ресурсов Российской Федерации.

Представляется, что основной формой использования морских акваторий в ближайшем будущем станет аренда, поэтому несомненный интерес представляют принципы формирования размеров арендной платы, исчисления экологической стоимости морских угодий.

Путь расчета арендной платы на основе стоимости компенсационных мероприятий прослеживает цепочку логических преобразований экологической стоимости угодий в экономическую, процент от которой составляет исчисляемая арендная плата. В данном случае экологическая стоимость угодий трактуется как функция их продуктивности. Предполагается, что продукционные показатели экосистемы, не имеющие экономической стоимости, можно оценить в денежном выражении по затратам на замещающую марикультуру. То есть если в результате хозяйственной деятельности продуктивность уменьшилась, затраты на ее восстановление доступным способом и будут экономическим выражением экологической стоимости.

Исходя из стоимости организации замещающей марикультуры, легко подсчитать цену компенсационных мероприятий при условном изъятии органической составляющей морской экосистемы в любом заданном районе. Кадастровые оценки подводных территорий и акватории добавляют к полученным базовым оценкам примерные запасы и суммарную цену высокоценных объектов, присутствующих в данном участке. Разумеется, неизбежна коррекция полученного результата с учетом инфляции, учетных ставок и конъюнктуры международного рынка.

Другим вариантом расчета арендной платы может служить метод, опирающийся на определение минимальной величины морепользовательского угодья. Он основан на предположении о существовании некоего минимума площади угодий, который способен поддержать функционирование морского хозяйства на уровне рентабельности и уменьшение которого делает природопользовательскую деятельность экономически бессмысленной. Данное рассуждение может быть положено в основу исчисления минимального размера выдела, способного обеспечить минимальную продукцию для поддержания хозяйственной деятельности предпринимателя на рентабельном уровне.

В формулу для исчисления минимальной величины участка должны входить следующие показатели: минимальный уровень рентабельности производства, сумма необходимых производственных издержек на простое воспроизводство, сумма налогов, обложений, средний уровень жизни, исчисленный через «потребительскую корзину».

Интерес для определения принципов управления прибрежными природопользованием в целом представляет концепция управления территориально-земельными ресурсами, предложенная В.П. Каракиным и А.С. Шейнгаузом в 1988-1990 гг. [1]. Еще в конце 80-х годов XX в. эти авторы предлагали создать органы управления всей системой природопользования на данной территории. В качестве объекта управления они рассматривали природно-ресурсный потенциал территории, основу которого составляет территориально-земельный ресурс.

В рамках этой концепции состояние земельного участка не обязательно оценивать в денежных единицах, существеннее зафиксировать его текущее состояние, используя небольшое число качественно определенных параметров. Еще лучше, если удастся свести эти параметры к интегральному показателю, изменения которого дадут возможность утверждать, лучше или хуже стало состояние участка по прошествии времени. Плата за участки, передаваемые в аренду, должна включать, наряду с обычной дифференциальной рентой, платежи, зависящие от этого интегрального показателя. Иными словами, если арендатор в процессе эксплуатации участка ухудшил его состояние, владелец вправе увеличить арендную плату, если усилиями пользователя состояние участка улучшается, арендатор может рассчитывать на уменьшение арендной платы.

Для применения принципов этой концепции на практике природопользования в прибрежной зоне необходим набор параметров, на основе которых может быть рассчитан интегральный

показатель состояния прибрежно-морского участка. Это невозможно без определения основы природно-ресурсного потенциала акватории. Представляется, что такой основой может служить комбинация пространственных, минеральных и биологических ресурсов береговой зоны, определяемая как акваториальный ресурс (по аналогии с территориально-земельным ресурсом В.П. Каракина и А.С. Шейнгауза). Без решения этих задач о рациональном использовании природно-ресурсного потенциала морского шельфового мелководья просто не приходится говорить.

Если принять концепцию кадастра береговой зоны в качестве основы формирования юридического документа, входящего в комплект документации, прилагаемой к той или иной акватории, то ни одна акватория не должна быть передана в аренду до тех пор, пока не проведены соответствующие кадастровые исследования. Все имеющиеся на настоящий момент пользовательские документы в отношении акваторий должны быть приведены в соответствие с требованием кадастра с указанием точной даты, с которой начинается отсчет нового состояния участков. В связи с этим уместно вспомнить кампанию по экологической паспортизации акваторий, затихшую несколько лет назад. При этом под экологической паспортизацией морской экосистемы понималась фиксация статической картины состояния морской геосистемы на момент времени, принятый за начало отсчета. Отсюда назначение экологического паспорта – служить начальным эталоном или «нулевым уровнем» для сравнения результатов хозяйственного использования морских угодий [7].

По сути дела, паспортизация должна была являться реестровой ведомостью групп, классов морских объектов, представляющих собой основные элементы пространственной структуры экосистемы. Результат паспортизации мог бы послужить основой для начала деятельности по практическому освоению морского дна и его угодий, по мониторингу и эколого-географической экспертизе любых проектов, связанных с развитием деятельности, как на мелководных морских акваториях, так и на глубоком шельфе.

В свете этого вышеупомянутое специализированное федеральное агентство как раз и должно заниматься паспортизацией аква-территориальных ресурсов, а также составлением и корректировкой Кадастра береговой зоны.

Таким образом, прибрежная зона характеризуется мощными потоками вещества, энергии и информации, протекающими в противоположных направлениях. В связи с этим, главной особенностью землепользования в прибрежной зоне является его адаптивность к природным условиям. В противном случае существование возрастает риск возникновения экологической катастрофы.

Правовая основа землепользования в прибрежной зоне РФ несовершенна, так как не охватывает существенно важных территорий (между линией максимального прилива и отлива, между прибрежной защитной полосой и водоразделами рек первого порядка, впадающими в морской бассейн). Единства экономико-экологических методов в оценке эффективности землепользования в прибрежной зоне не существует, при этом наиболее часто употребляемыми методами являются: затратный, общей экологической стоимости, воспроизводственный и основанный на теории дифференциальной ренты. Кроме того, существует кадастровый метод, однако работа по созданию комплексного кадастра, позволяющего наиболее полно оценить эффективность землепользования в прибрежной зоне только началась.

В целях наиболее полного учета особенностей землепользования в прибрежной зоне для расчетов нами была использована компьютерная модель на базе программы «CoMPAS», а также зонирование прибрежной территории на три природно-хозяйственные области: сложных, особо сложных и экстремальных условий.

В ходе анализа результатов, проведенных расчетов были разработаны следующие меры по совершенствованию системы землепользования в прибрежной зоне [8]:

Для достижения устойчивого социально-экономического развития необходима ежегодная инвестиции всех бюджетных средств в пропорции: рекреационно-туристический комплекс (10%), рыболовство (10%), сельское хозяйство (10%), рыбоводство (10%), лесоперерабатывающая промышленность (10%) и природоохранные мероприятия (50%). В случае ухудшения индекса качества окружающей среды, или замедлении темпов роста показателей из соответствующей отрасли промышленности инвестиции необходимо изымать и вкладывать их в природоохранные мероприятия.

Необходим переход к ресурсосберегающему, адаптивному землепользованию, так как при современной технологической базе расчетный налог на доход землепользователей, обеспечивающий устойчивое развитие территории составляет от 70 до 90% этого дохода, что однозначно прекратит всякую легальную экономическую активность.

Необходимой мерой совершенствования системы прибрежного землепользования является разработка и принятие Берегового Кодекса. Основной задачей этого Кодекса должны быть кодификация существующих законодательных и нормативно-правовых актов, а также уничтожение «белых пятен» прибрежной зоны: полосы между линиями максимального прилива и отлива, а также полосы между внешней границей прибрежной полосы и линией водораздела рек первого порядка, впадающих в морской бассейн.

Следует создать Федеральное агентство по вопросам землепользования в прибрежной зоне, которому необходимо поручить

работы по составлению комплексного многофункционального Кадастра береговой зоны. Единственной реальной «кузницей кадров» для подобных региональных учреждений является на сегодняшний день – Кафедра безопасности в чрезвычайных ситуациях и защиты окружающей среды Инженерной школы ДВФУ.

#### Выводы:

1. Экологизация и политехнизация образования – обязательное условие современного развития образования.

2. Региональная специфика Дальнего Востока РФ и его преимущество – контактное положение в системе «суша-море», с возможностью использования его богатейших ресурсов.

3. Реализация экологизации и политехнизации на основе применения обучающих информационных программ в образовательном процессе способствует ориентации на современные информационные технологии; повышению его конкурентоспособности на мировом рынке и увеличению привлекательности для иностранных студентов; улучшению подготовки специалистов.

#### Библиографический список

1. Бакланов П.Я., Арзамасцев И.С., Качур А.Н., Романов М.Т., Плинка Н.Л., Гогоберидзе Г.Г., Ростов И.Д., Преображенский Б.В., Жариков В.В., Вахненко Р.В., Юрасов Г.И., Сваричевский А.С., Мельниченко Ю.И., Жук А.П. *Природопользование в прибрежной зоне (проблемы управления на Дальнем Востоке России)*. Владивосток: Дальнаука, 2003.
2. Урусов В.М., Майоров И.С., Голиков С.Ю., Лобанова И.И. *Природопользование. Вопросы управления: монография*. Владивосток: Дальневост. федеральный ун-т, 2014.
3. Майоров И.С., Голиков С.Ю. *Применение биоинформационного анализа в региональном природопользовании*. Владивосток: Издательский дом ДВФУ, 2015.
4. Петропавловский Б.С. *Леса Приморского края (эколого-географический анализ)*. Владивосток: Дальнаука, 2004.
5. Урусов В.М., Лобанова И.И., Варченко Л.И. *Хвойные российского Дальнего Востока – ценные объекты изучения, охраны, разведения и использования*. Владивосток: Дальнаука, 2007.
6. Майоров И.С., Урусов В.М., Петропавловский Б.С. К 150-летию экспедиции капитана корпуса лесничих А.Ф. Будичева. *Россия и АТР*. 2008; № 4: 14 – 24.
7. Orbeck. B.V. British Petroleum получает преимущества от внедрения ISO 14001. *Det Norske Veritas*. 2001. Available at: <http://www.dnv.ru>
8. Голиков С.Ю., Майоров И.С., Петухов В.И., Говорушко С.М., Петрова Е.А. *Применение принципов экосистемного подхода при планировании развития прибрежных акваторий и приморских территорий Дальнего Востока России: монография*. Владивосток: Дальневост. федеральный ун-т, 2016.

#### References

1. Baklanov P.Ya., Arzamascsev I.S., Kachur A.N., Romanov M.T., Plinka N.L., Gogoberidze G.G., Rostov I.D., Preobrazhenskij B.V., Zharikov V.V., Vahnenko R.V., Yurasov G.I., Svarichevskij A.S., Mel'nicenko Yu.I., Zhuk A.P. *Prirodopol'zovanie v pribrezhnoj zone (problemy upravleniya na Dal'nem Vostoke Rossii)*. Vladivostok: Dal'nauka, 2003.
2. Urusov V.M., Majorov I.S., Golikov S.Yu., Lobanova I.I. *Prirodopol'zovanie. Voprosy upravleniya: monografiya*. Vladivostok: Dal'nevost. federal'nyj un-t, 2014.
3. Majorov I.S., Golikov S.Yu. *Primenenie bioinformacionnogo analiza v regional'nom prirodopol'zovanii*. Vladivostok: Izdatel'skij dom DVFU, 2015.
4. Petropavlovskij B.S. *Lesa Primorskogo kraja (ekologo-geograficheskij analiz)*. Vladivostok: Dal'nauka, 2004.
5. Urusov V.M., Lobanova I.I., Varchenko L.I. *Hvojnye rossijskogo Dal'nego Vostoka – cennye ob'ekty izucheniya, ohrany, razvedeniya i ispol'zovaniya*. Vladivostok: Dal'nauka, 2007.
6. Majorov I.S., Urusov V.M., Petropavlovskij B.S. K 150-letiju `ekspedicii kapitana korpusa lesnichih A.F. Budischeva. *Rossiya i ATR*. 2008; № 4: 14 – 24.
7. Orbeck. B.V. British Petroleum poluchaet preimuschestva ot vnedreniya ISO 14001. *Det Norske Veritas*. 2001. Available at: <http://www.dnv.ru>
8. Golikov S.Yu., Majorov I.S., Petuhov V.I., Govorushko S.M., Petrova E.A. *Primenenie principov `ekosistemnogo podhoda pri planirovanii razvitiya pribrezhnyh akvatorij i primorskih territorij Dal'nego Vostoka Rossii: monografiya*. Vladivostok: Dal'nevost. federal'nyj un-t, 2016.

Статья поступила в редакцию 12.06.17

УДК 78.043

**Kozlova E.V.**, postgraduate, Department of Music Education, Moscow State Art and Cultural University (Moscow, Russia),  
E-mail: [evgeniyakozlova.88@mail.ru](mailto:evgeniyakozlova.88@mail.ru)

**THE COMPOSITE MAINTENANCE OF THE EDUCATIONAL AND CREATIVE ORGANIZATION BY METHOD OF INTEGRATIVE DEVELOPMENT OF MUSICAL AND CREATIVE ENDOWMENTS OF CHILDREN IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION.** The article presents research on the composite maintenance of the educational and creative organization by the method of integrative development of musical and creative endowments of children. The author analyses the means and methods to form children's consciousness by the method of national and art culture, musical folklore. The Russian national song in particular is studied. The composite contents of forming the identity of a child is revealed by integration the tools of the artistic, creative, musical and performing actions in the course of educational occupation, based on national and art, musical and performing values of pedagogical activity. The research find solutions in these objectives: to get children acquainted with national musical creativity; to study folklore and singing culture; to love and respect valuable heritage of musical folklore, Russian national song. The educational and creative system presupposes the main criterion, which is the combination of different types of art and creative, musical and performing, folklore and singing activity. The purpose is to build skills and abilities of performance of the Russian national song, together with dancing movements, accompanying to yourself on national tools, with staging elements, forming internal musical and creative endowments of the child. The work presents the results of the experiment, where the innovative methods of development of musical and creative endowments in children of younger school age are shown.

**Key words:** musical and creative endowments, development, children of younger school age, Russian national song, educational and creative organization.

**E.V. Kozlova**, аспирант Московского Государственного Института Культуры, г. Москва,  
E-mail: [evgeniyakozlova.88@mail.ru](mailto:evgeniyakozlova.88@mail.ru)

# КОМПОЗИЦИОННОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДОМ ИНТЕГРАТИВНОГО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается композиционное содержание образовательно-творческой организации методом интегративного развития музыкально-творческой одарённости детей. Изучены и проанализированы средства, методы и приёмы формирования детского сознания методом народно-художественной культуры, музыкального фольклора, русской народной песни в частности. Выявлено композиционное содержание формирования личности ребёнка средствами интеграции художественно-творческих, музыкально-исполнительских действий в процессе учебного занятия, основанных на народно-художественных, музыкально-исполнительских ценностях педагогической деятельности. В статье найдены решения поставленных задач – приобщить детей к народно-музыкальному творчеству; изучить фольклорно-певческую культуру; любить и уважать ценностное наследие музыкального фольклора, русской народной песни. В ходе представленного исследования была сформирована образовательно-творческая система, где главным критерием является комбинация различных видов художественно-творческой, музыкально-исполнительской, фольклорно-певческой деятельности. Целевая установка заключается в формировании навыков и умений исполнения русской народной песни, совместно с танцевальными движениями, подыгрывая себе на элементарных народных инструментах, с элементами театрализации, формируя внутреннюю музыкально-творческую одарённость ребёнка. В заключении представлены результаты исследовательского эксперимента, где продемонстрированы инновационные эффективные методы развития музыкально-творческой одарённости детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** музыкально-творческая одарённость, развитие, дети младшего школьного возраста, русская народная песня, образовательно-творческая организация.

Сегодня важной проблемой музыкально-педагогического процесса становится формирование личности ребёнка средствами народно-фольклорной, музыкально-исполнительской деятельности, русской народной песни в частности. Рассматривая музыкально-творческое воспитание детей как главную возможность идеологически-духовного становления личности, Д.Б. Кабелевский пишет, что: «главной задачей формирования творческого воспитания детей становится не просто обучение музыке, а именно воздействие сквозь русскую народную песню на весь его внутренний духовно-нравственный мир, на его моральное благородство» [1, с. 12].

Мнение В.В. Журавлева сводится к тому, что «Задача в приобщении детей к художественно-эстетическому, музыкально-исполнительскому искусству отводится не только сформировать каждого человека (ребёнка) интеллектуальным, развитым, ценностным объектом художественно-эстетической культуры, но и преобразить каждого человека в субъект эстетически-художественной культуры, призывая его принимать непосредственное участие в художественно-творческой, музыкально-исполнительской деятельности» [2, с. 143].

Образовательно-творческая организация развития личности ребёнка на основе традиционных ценностей русской народной песни постепенно устанавливается в структурном порядке дополнительного образования, которая способствует созданию детских музыкально-фольклорных коллективов, исполняющих русские народные песни (сольно и ансамблем). А вместе с тем, разрабатывают регулярные концерты, конкурсы, фестивали народно-музыкальной, фольклорно-исполнительской деятельности.

Следует отметить, что образовательно-творческая организация по формированию музыкально-художественного сознания детей, состоящая из фольклорно-певческого искусства, русской народной песни в частности, будет подниматься к профессионально-исполнительской вершине, где образовательное течение приобщения и воспитания детей становится более плодотворным и эффективным, если обучающиеся дети на занятиях будут получать интеграцию высококвалифицированных знаний, умений и навыков, а также эффективно развивать внутреннюю музыкально-творческую свою одарённость.

Тем не менее, исследовательская оценка и теоретически-методическое производство, которое реализуется в системе дополнительного образования, говорит лишь о том, что методические рекомендации развития музыкального потенциала учащихся, а также формирование внутренней художественно-творческой одарённости в различных формах музыкально-творческой деятельности (исполнение русской народной песни совместно с народно-хореографическими движениями, игре на простых народных инструментах) с применением русского фольклорного искусства, не в полной мере сформирована и выработана в научно-методической, практически-эмпирической программе.

Когда речь идёт о воспитании детей средствами русской народной песни, мы подразумеваем формирование именно му-

зыкально-творческой одарённости детей, которая становится главенствующим критерием в приобщении к народно-художественной культуре, изучению музыкально-фольклорного искусства, а также музыкально-исполнительской, вокально-песенной деятельности. Поскольку исполнение русских народных песен связано с обобщенно-комплексным, собирательно-всесторонним видом музыкально-художественного искусства, который состоит из народно-певческой установки, народно-хореографических движений, совместно с игрой на элементарных народных инструментах. Что, в совокупности дает для полноценного творческого развития ребёнка, поэтически-чувственную самореализацию, где ребёнок разрабатывает полноценно-завершённый, интегрированный художественно-творческий образ, музыкально-эстетическую модель. Отсюда следует то, что образовательно-творческая организация по постановке вокально-народного исполнительства должна быть нацелена на увеличение и улучшения высоты развитой зрелости внутренней музыкально-творческой одарённости участников фольклорного коллектива.

Эклектизм музыкального фольклора, русской народной песни, вкладывает в образовательно-творческую организацию изучение и познание различного рода музыкально-творческого искусства – это пение русских народных песен, хореографические народные движения, игра на простых народных инструментах, а также театрализация песни [3].

Изучение русской народной песни, совместно с различными родами художественно-творческой, музыкально-исполнительской деятельности в процессе интегративного развития приносит большую пользу при формировании внутренней музыкально-творческой одарённости детей. Образовательно-творческая организация, при помощи разностороннего художественно-творческого подхода к общему формированию личности ребёнка, оказывается более глубоким, густым, заполнено-интенсивным учебным процессом, что дает возможность расширить детский сознательный интерес к обучающему ходу, побуждая работать память, где включается автоматическое усвоение материала. Что также является очень важным компонентом при формировании не только внутренне творческой одарённости, но и духовно-нравственной, интеллектуальной развитости личности в целом.

Ребёнок сам по себе большой фантазер, экспериментатор, который умеет работать со своим ярко-красочным воображением, неординарным мышлением, а также имеет активное желание познать мир вокруг себя. Можно рассуждать, что практически все дети любят исполнять, изображать и демонстрировать ту или иную деятельность самому, показывая не только свой артистизм, но и умение подражать взрослым. Ребёнок младшего школьного возраста имеет такую способность, как «схватывать все на лету», поэтому, например, приобщение к народным инструментам, благодаря своему широкому спектру разновидностей (ложки, свистульки, трещётки, погремушки, бубенчики, колокольчики и т. д.), которые обладают, разнохарактерным тембровым колоритом, силой звучания, разноцветной расписной



окраской, где сама учебно-творческая организация становится более интересной, доступной, плодотворной и самое главное, эффективной.

Так как сознание ребёнка формируется сквозь яркие жизненные краски, то музыкальный фольклор, русская народная песня в частности, становится самым плодотворно-действующим развивающим учебно-творческим процессом. А компоненты яркого, чувственно-выразительного, интенсивно-праздничного фольклорного оттенка активизируют внутреннее сознание ребёнка, воздействуя очаровывающей атмосферой. Когда ребёнок берёт в руки народный инструмент, то у него хорошо получается приобщиться и овладеть элементарной техникой игры. Как показал наш исследовательский эксперимент, где введена интеграция различных художественно-творческих видов деятельности, например, исполнение русской народной песни, совместно с танцевально-ритмическими движениями, подыгрывая себе на элементарных народных инструментах, начинает проявляться интерес, осуществляется потребность и формируются эстетически-вкусовые ощущения, приводя детей в жуткий восторг от проделанной учебно-творческой деятельности, музыкально-исполнительского искусства. Вследствие этого у детей появляется желание продолжать обучаться и развиваться средствами русской народной песни, улучшая свою дисциплину, успеваемость, наполняя духовно-чувственную природу, интеллектуальное сознание.

Изучая явление музыкально-творческой одаренности детей, мы конкретизировали те одаренности, которые устанавливаются в фундаментальной составляющей формирования художественно-творческого потенциала: музыкальный слух, воображение, мышление, ладовая составляющая, музыкальная память, а также метроритмическая основа [4].

Формирование внутренней детской одаренности эффективно проявляет себя в различном роде художественно-творческой, музыкально-исполнительской деятельности. Наше исследование показало, что интегративное творческое развитие методом русской народной песни, активизирует внутреннее сознание ребёнка, создавая понятную, доступную и интересную ауру музыкально-фольклорного творчества, формируя музыкально-творческую одаренность детей младшего школьного возраста.

В системе образовательно-творческой организации педагог наблюдает и анализирует происходящий учебный процесс. Формулируя плановый замысел, основанный на различных развивающих заданиях, охватывая ту или иную структурную деятельность. При этом происходит заинтересованность участников фольклорного коллектива, устанавливается потребность, вырабатывается вкус, а также формируется внутренняя одаренность ребёнка.

В ходе нашего исследования мы сформировали образовательно-творческую систему, где главным критерием является комбинация различных видов художественно-творческой, музыкально-исполнительской, фольклорно-певческой деятельности. Целевая установка заключается в формировании навыков и умений исполнения русской народной песни, совместно с танцевальными движениями, подыгрывая себе на элементарных народных инструментах, формируя внутреннюю музыкально-творческую одаренность ребёнка.

Дети младшего школьного возраста – это дети, которые воспринимают всё в сфере игровой деятельности. Поэтому, для более эффективно-плодотворного обучения и развития одаренности ребёнка, мы используем богатый спектр игровых фольклорных песен в устном детском народно-художественном творчестве. Игра, как одна из самых ярких элементов учебно-творческой деятельности, на фольклорном занятии обращена на формирование одаренности ребёнка, где не только обогащается внутренний духовно-нравственный мир, наполняется интеллектуальное сознание, мышление, воображение, сообразительность ребёнка, но и развиваются внутренние художественно-творческие рецепторы.

Применение игровой деятельности на музыкально-творческих, фольклорных занятиях благоприятствует решению многих поставленных целей и задач. На начальном этапе обучения игра

помогает уловить взаимосвязь между исполнением русской народной песни (слух и голос), понимаем текстового содержания (ноты и слова) и танцевальными движениями. Где укрепленный музыкально-фольклорный материал усваивается, и, впоследствии усложняется. Как говорит Л.В. Шамина: «Основной задачей на первых порах обучения становится формирование умения прислушиваться к своему голосу, где усложняется деятельность музыкального слухового аппарата, приходя постепенно к более точному интонированию» [5, с. 57].

При проведении научного эксперимента по приобщению к народно-художественной культуре, музыкально-исполнительской деятельности, мы решали такие задачи, как: приобщить детей к народно-музыкальному творчеству; изучить фольклорно-певческую культуру; любить и уважать ценностное наследие музыкального фольклора, русской народной песни; научить понимать всю красоту русской народной песни; сберечь и продолжать развивать исключительно-неповторимые, редкостных предшественниц музыкального фольклора, русской народной песни.

Основное положение данного эксперимента было сосредоточено на познании жанровой разновидности русской народной песни (календарные песни, обрядовые, плясовые, хороводные, частушки). А также существование и игра на народных инструментах, изучение фольклорно-аутентичных костюмов. Данный учебно-творческий процесс совершенствовался на основе креативно-творческого приёма просмотра и прослушивания аутентичного аудио-видео материала. С помощью такого подхода к учебно-творческому процессу, у детей появляется возможность увидеть и услышать подлинное исполнение русских народных песен, разучить танец, проникнуться бабушкиными рассказами о русских, старинных обрядах, увидеть подлинные красочные костюмы.

Мы также детей приобщаем к поездкам в фольклорные экспедиции, для собирания (как совместного, так и индивидуального) аутентично-фольклорного, ценнейшего материала в различных областях России. Благодаря чему дети не только насыщают свой внутренний духовно-нравственный мир, расширяя музыкально-фольклорный, культурно-просветительский кругозор, углубляя интерес и познания, но и, при неоднократном прослушивании записи, обучаются точному фольклорному воспроизведению той или иной русской народной песни, народной манере исполнения. Вместе с тем, экспедиционные поездки по собиранию аутентично-фольклорного материала дают ребёнку стимул в формировании своей внутренней одаренности по собственной инициативе.

Научный эксперимент нам показал, что еще одним компонентом учебно-творческой организации методом интегративного развития музыкально-творческой одаренности детей в системе дополнительного образования послужило использование на занятиях просмотра видеоматериалов, где снято личное концертное выступление. Данный способ совместно-обобщающего, анализирующего просмотра позволяет детям не только со стороны увидеть свои ошибки, но и параллельно ребёнок наполняется абстрактно-культурным, интеллектуально-аналитическим составляющим, обогащая свой внутренний культурный ресурс.

Передавая в статье композиционное содержание образовательно-творческой организации методом интегративного развития музыкально-творческой одаренности детей в системе дополнительного образования, следует прийти к выводу о том, что музыкально-художественная культура по своей природе имеет богатый колорит для воспитания не только творческого, но и полноценного, духовно-нравственного компонента ребёнка как личности. Отсюда следует, что формирование внутреннего сознания ребёнка средствами музыкального фольклора, традиционной культуры, русской народной песни, художественного творчества, воспитывает здоровую будущую нацию России, которая чтит богатое историческое своё наследие, уважает старшее поколение, ценит русскую культуру, русскую народную песню, изучает свою русскую историю происхождения, гордится своей нацией.

#### Библиографический список

1. Кабелевский Д.Б. *Идейные основы массового музыкального воспитания в Советском Союзе*. Москва, 1973.
2. Журавлев В.В. *Мир художественной культуры*. Москва: Мысль, 1987.
3. Каргин А.С. *Музыкально-певческий фольклор: программы обучения, сценарии, опыт: сборник материалов*. Москва: Государственный республиканский центр русского фольклора, 2012.
4. *Психологический словарь*. Под редакцией Н.Ф. Добрынина. С.Е. Советова, Магадан, 1965.



5. Шамина Л.В. *Работа с самодеятельным хоровым коллективом*. Москва: Музыка, 1988.
6. Мешко Н.К. *Искусство народного пения: практическое руководство и методика обучения искусству народного пения*. Москва, 1996; Ч. 1.

## References

1. Kabalevskij D.B. *Ideinye osnovy massovogo muzykal'nogo vospitaniya v Sovetskom Soyuz*. Moskva, 1973.
2. Zhuravlev V.V. *Mir hudozhestvennoj kul'tury*. Moskva: Mysl', 1987.
3. Kargin A.S. *Muzykal'no-pevcheskij fol'klor: programmy obucheniya, scenarii, opyt: sbornik materialov*. Moskva: Gosudarstvennyj respublikanskij centr russkogo fol'klora, 2012.
4. *Psihologicheskij slovar'*. Pod redakciej N.F. Dobrynina. S.E. Sovetova, Magadan, 1965.
5. Shamina L.V. *Rabota s samodeyatelnym horovym kolektivom*. Moskva: Muzyka, 1988.
6. Meshko N.K. *Iskusstvo narodnogo peniya: prakticheskoe rukovodstvo i metodika obucheniya iskusstvu narodnogo peniya*. Moskva, 1996; Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 21.06.17

УДК 378

**Kutumova A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen State University (Tobolsk, Russia),

E-mail: a.a.kutumova@utmn.ru

**Alekseevina A.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen State University (Tobolsk, Russia),

E-mail: a.k.alekseevina@utmn.ru

**Buslova N.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen State University (Tobolsk, Russia),

E-mail: n.s.buslova@utmn.ru

**Zybina N.V.**, senior teacher, Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: n.v.zybina@utmn.ru

**FEATURES OF METHODOLOGY OF PROFESSIONAL TRAINING IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** The article focuses on a topic of forming readiness for professional-pedagogical activity of undergraduate students enrolled in "Vocational Training (by branches)" major program, Code 44.03.04, at a Teachers' College. The educational program of bachelors' professional training includes modules of general technical, industrial, technological and psycho-pedagogical disciplines necessary for to develop competencies of graduates, including a professional group of "training in a working profession". The authors discuss the development of bachelors' professional competencies in the context of the discipline "Methodology of Professional Training" in connection with the psychological principles of forming production skills of students of educational institutions that teach secondary vocational education. The effectiveness of instructional techniques, the success of training is largely determined by practice-oriented aspects, which underlie learning and training and production activities of students. The article presents the analysis of regularities of formation and development of practical skills, technical thinking on the practice of industrial training. The work shows the specifics of exercise as a method to achieve certain standards of correctness and speed of action for future work, which are also important for the development of their sensory-perceptual and intellectual abilities. The system of methodical teaching students to professional activity of a teacher, a master of his profession, is based on the knowledge of practice-oriented focus of formation of the production of labor action, characterized by high rates of psychological adaptation of students, motivation for teaching, methodical readiness, execution of production tasks, which is confirmed by the results of experimental work.

**Key words:** teacher's education, methodology of professional education, industrial education, practice-oriented aspects of professional learning.

**A.A. Кутумова**, канд. пед. наук, доц. Тюменского государственного университета, г. Тобольск,

E-mail: a.a.kutumova@utmn.ru

**A.K. Алексеевнина**, канд. пед. наук, доц. Тюменского государственного университета, г. Тобольск,

E-mail: a.k.alekseevina@utmn.ru

**Н.С. Буслова**, канд. пед. наук, доц. Тюменского государственного университета, г. Тобольск,

E-mail: n.s.buslova@utmn.ru

**Н.В. Зыбина**, преподаватель Тюменского государственного университета, г. Тобольск, E-mail: n.v.zybina@utmn.ru

## ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Статья посвящена актуальной теме формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности студентов бакалавриата, обучающихся по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» в педагогическом вузе. Образовательная программа подготовки бакалавров профессионального обучения включает модули общетехнических, производственно-технологических и психолого-педагогических дисциплин, необходимых для формирования компетенций выпускника, в том числе профессиональных по группе «обучение по рабочей профессии». Авторы рассматривают процесс развития профессиональных компетенций бакалавров в контексте изучения дисциплины «методика профессионального обучения» во взаимосвязи с психологическими закономерностями формирования производственных умений обучающихся образовательных учреждений, реализующих программы среднего профессионального образования. Эффективность методических приёмов, успешность проведения занятия во многом определяются практико-ориентированными аспектами, которые лежат в основе учебно-познавательной и учебно-производственной деятельности обучающихся. В статье представлен анализ закономерностей процессов формирования и развития практических умений и навыков, технического мышления на занятиях производственного обучения. Выделена специфика упражнений как метода достижения определенных нормативов правильности и скорости действий будущих рабочих, имеющих значение также для развития их сенсорно-перцептивных и интеллектуальных качеств. Система методической подготовки студентов к профессиональной деятельности в качестве педагога-мастера, основанная на практико-ориентированных аспектах формирования производственных трудовых действий, характеризуется высокими показателями адаптации студентов, мотивации к педагогической деятельности, методической готовности, выполнения производственных заданий, что нашло подтверждение результатами экспериментальной работы.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, методика профессионального обучения; производственное обучение; практико-ориентированные аспекты профессионального обучения.

Востребованность рабочих профессий на рынке труда определила образовательную концепцию педагогических вузов по подготовке квалифицированных педагогических кадров для системы среднего профессионального образования. Реализация данной концепции осуществляется в соответствии с требованиями новых стандартов по подготовке бакалавров профессионального обучения разных профилей [1]. Название профиля определяется отраслью экономики или сферой профессиональной деятельности, как например, энергетика, электроника, радиотехника, связь, строительство, сервис, прикладная информатика (по отраслям), мехатроника и т. д. [2].

Психолого-педагогическая и технико-технологическая составляющие образования выпускника педагогического вуза с квалификацией «бакалавр профессионального обучения» позволяют ему осуществлять профессиональную деятельность в качестве преподавателя специальных дисциплин или педагога-мастера производственного обучения в учебных заведениях, реализующих образовательные программы начального, среднего и дополнительного профессионального образования, в центрах по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов.

В систему подготовки бакалавров – будущих преподавателей входит обучение по общетехническим, производственно-технологическим дисциплинам, целью которого является формирование теоретической базы знаний и практических умений по общим и специальным видам профессиональной деятельности по отраслям. Так, например, в образовательную программу по профилю подготовки «Электроника, радиотехника, связь» входят дисциплины: материаловедение, электротехника, радиоэлектроника, электроизмерительные приборы, технологии обслуживания радиоэлектронного оборудования и связи. Дисциплины включают учебный материал о классификации электроматериалов, об общих принципах и закономерностях устройства и применения технических объектов, технологических процессов.

Кроме этого, студенты в обязательном порядке осваивают рабочую профессию и получают документ о соответствующей квалификации. Это необходимо для того, чтобы будущие преподаватели не только имели общее представление о характере профессиональной деятельности рабочего, но и смогли организовать и осуществить обучение по стандартам подготовки квалифицированного, конкурентоспособного специалиста. В данном направлении студенты профиля подготовки «Электроника, радиотехника, связь» получают профессию слесаря контрольно-измерительной аппаратуры третьего разряда.

Формирование готовности к педагогической деятельности проводится на всем протяжении обучения студентов в вузе, но основной дисциплиной, осуществляющей данную подготовку, является методика профессионального обучения. Методика профессионального обучения – это самостоятельный раздел педагогического знания о проектировании процесса формирования профессиональных знаний и умений обучающихся. Эффективная организация учебного процесса предполагает не только знание преподавателем содержания технико-технологических дисциплин, но и дидактических закономерностей реализации данного процесса, а также возможности применения информационно-коммуникационных технологий в образовании. Формирование и развитие ключевых компетенций бакалавров профессионального обучения в контексте реализации учебного процесса в образовательных учреждениях, занимающихся подготовкой квалифицированных рабочих, составляет цель изучения дисциплины.

Разработанная нами программа дисциплины «Методика профессионального обучения» состоит из разделов:

1. Общие вопросы дидактического проектирования в учебных заведениях среднего профессионального образования. Тематика раздела представлена следующим содержанием: профессионально-квалификационные требования к подготовке квалифицированных рабочих; сущность, задачи и характеристика профессионального образования (на примере отрасли); научно-методические основы отбора и анализа содержания профессионального образования; общетехническая, общетехнологическая и специальная подготовка как элементы содержания профессионального образования; методы, средства и формы теоретического и практического обучения: понятия, сущность и характеристика; дидактическая деятельность педагога профессиональной школы: сущность, функции, структура, содержание.

2. Организационно-технические условия производственного обучения. Содержание раздела посвящено вопросам пе-

дагогического, правового и материального обеспечения производственного обучения, методике разработки и применения дидактических средств в учебном процессе.

3. Технологический подход к профессионально-производственной подготовке. В этом разделе представлены темы технологической деятельности педагога профессионального обучения, приводящей к оптимизации и высокой результативности учебного процесса.

Эффективность методических приёмов формирования профессиональных компетенций, успешность проведения занятия во многом определяются педагогическими, методическими и психологическими закономерностями, которые лежат в основе учебно-познавательной и учебно-производственной деятельности обучающихся. В методике профессионального обучения практико-ориентированная направленность влияет на развитие понятийного мышления, понимания учебной информации, мотивационной сферы, выполняет ориентировочную функцию [3, с. 46].

В этой связи важной темой методики профессионального обучения является организация учебно-производственной деятельности обучающихся средних профессиональных заведений, включающая два уровня описания: внешнюю (процессуальную, предметную) и внутреннюю.

Внешними предметными действиями учения являются выполнение элементов технологических процессов производства, например: настройка приборов, выполнение приёмов монтажа оборудования, проверка качества проведённой работы. Осваиваемые приёмы трудовой деятельности, способы взаимодействия с объектами труда определяют перед обучающимися ряд учебно-производственных задач и конкретизируют целый перечень предметных действий, основанных на сформированных знаниях о способах деятельности, приобретённом ранее опыте. Вместе с тем в процессе производственной деятельности происходит познание, накопление опыта, развитие профессионального мастерства обучающегося. Внешняя процессуальная, предметная сторона обучения связана с так называемыми внутренними психическими процессами.

Организация производственного обучения педагогом-мастером с применением методов инструктирования, упражнений, практических работ определяет внутреннюю сторону учебно-производственной деятельности обучающегося, которая включает такие процессы как восприятие и осмысление заданий педагога-мастера, обдумывание и планирование этапов работы, анализ методов самоконтроля, поиск рациональных приёмов выполнения заданий. Данные процессы обусловлены реальной предметной деятельностью, которая включена в процесс производственного обучения. В условиях выполнения учебно-производственных и практических задач познавательные процессы являются результатом действий обучающихся. Но характер внешней, процессуальной стороны деятельности обучающихся определяется процессом протекания внутренних, психических процессов учения.

Таким образом, внешняя и внутренняя сторона учебно-производственной деятельности переходят друг в друга, находясь во взаимобусловленном единстве, в результате чего у обучающихся формируются умения и навыки, закрепляются, расширяются, конкретизируются ранее приобретённые знания, происходит освоение способов профессиональной деятельности, опыта технического мышления.

Техническое мышление обеспечивает решение задач профессионально-технической деятельности обучающихся как технологических, конструкторских, возникающих при ремонте и обслуживании оборудования.

Культура речи педагога-мастера состоит из педагогических и предметных норм культуры речи. Педагогические нормы предполагают знание и соблюдение особенностей профессионально направленной (дидактической) речи обучающихся, владение голосом, речевым аппаратом, знание основ педагогического общения, умение применять различные словесные методы, знание методов и форм самовоспитания, самосовершенствования, саморазвития в сфере культуры педагогического общения, знание культуры межнационального общения. Предметные нормы включают в себя знание предмета речи [4].

Педагог-мастер на занятиях производственного обучения создаёт ситуации, например, связанные с проблемами качества трансляции высокочастотных сигналов или выбора систем пожарно-охранной сигнализации, решение которых осуществляется на основе известных мыслительных операций как обобщение,

анализ, синтез, сравнение, идеализация, противопоставление, классификация и т. д. Характерным для развития технического мышления является применение перечисленных операций в технической деятельности и на техническом материале в условиях творческого поиска. Особенности технического мышления во многом определяют методические приемы обучения учащихся применять профессиональные знания на практике, в процессе их производственного обучения [5].

Методические приемы развития технического мышления на основе психологических закономерностей применения «затрудняющих условий»: нахождение решения проблемы в ограниченном промежутке времени или в новом варианте конструктивного исполнения, в условиях информационной недостаточности или перенасыщенности составляют основу тренингов дидактического проектирования будущих бакалавров. Например, студенты учатся применять метод мозгового штурма для реализации обучающихся целей обучения по монтажу радиоэлектронных схем.

Одним из ведущих направлений в методике профессионального обучения является формирование сенсомоторных навыков, типичных для профессий выбранной отрасли [6]. Например, для смежных рабочих профессий отрасли «Электроника, радиотехника и системы связи» – монтажник радиоэлектронной аппаратуры и приборов, монтажник связи, радиомеханик общими сенсомоторными навыками являются навыки элементной пайки, соединения монтажных проводов, наладки измерительных приборов, регулировки оборудования.

Навыки формируются при многократном, целенаправленном выполнении действий, называемом упражнением. Система упражнений на занятиях производственного обучения подбирается педагогом-мастером с целью достижения определенных нормативов правильности действий, потом их качества и быстроты. Количество используемых упражнений определяется скоростью формирования профессиональной системы действия. Кроме моторных качеств развиваются сенсорно-перцептивные и интеллектуальные качества трудовой деятельности.

В процессе выполнения упражнений у обучающихся постепенно формируются согласованность и координация движений и действий, которые доводятся до автоматизма и максимальной рациональности, внимание переносится с процесса на результат, создаются условия для выполнения более сложной аналитико-синтетической деятельности. Для создания таких условий предлагается использование современных технических средств обучения – макеты физических установок, мини-лаборатории электроники, оптики, механики, радиотехники, конструкторы, симуляторы на базе информационно-коммуникационных технологий для моделирования сложных технических систем [7].

Формирование профессиональных умений и навыков на основе упражнений проходит в следующие этапы:

1. Формирование представления о последовательности выполнения трудовых действий на основе их аудиовизуального восприятия с последующим мысленным воспроизведением.
2. Многократное практическое воспроизведение действий, продуктивное для улучшения показателей.
3. Комплексное выполнение действий, сочетающихся в трудовых приемах и операциях.

На занятиях по организации производственного обучения перед студентами ставится задача разработки алгоритма формирования трудового навыка у обучающегося по получаемой профессии [8]. Эффективность алгоритма проверяется на примерах видов профессиональной деятельности с анализом взаимодействия педагога и обучающегося, в роли которых выступают сами студенты. Ими выделяются такие психологические аспекты как осмысление целей и способов трудовых действий, процессы переноса и интерференции навыка, вторичная автоматизация навыка. Прогноз быстроты формирования профессиональных навыков определяется также рядом психических процессов, связанных с типологическими особенностями проявления свойств нервной системы: подвижности и уравновешенности нервных процессов, типа нервной системы. Например, темп обучения на начальном этапе у лиц с подвижностью и лабильностью нервной системы выше, но наблюдаются недочеты в качестве работы. Вхождение «инертных» в трудовой процесс проходит медленнее, но наработка навыков более основательнее с точки зрения соблюдения технологии. Но общий результат обучения со временем становится одинаковым. Таким образом, студенты отрабатывают различные варианты организации процесса формирования профессиональных навыков на занятиях теоретического обучения с переходом на педагогическую практику в систему среднего профессионального обучения.

Система методической подготовки студентов к профессиональной деятельности преподавателя, педагога-мастера, основанная на практико-ориентированной направленности формирования производственных действий, характеризуется высокими показателями психологической адаптации студентов, мотивации к педагогической деятельности, методической готовности, выполнения производственных заданий, что нашло подтверждение результатами экспериментальной работы.

Выводы:

1. Интеграция технико-технологической и психолого-педагогической направленности составляют основу курса методики профессионального обучения для бакалавров профессионального обучения.
2. Системообразующим фактором педагогической подготовки студентов в условиях многоуровневого образования является его целостность, основанная на интеграции содержания федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального и высшего образования, образовательных программ, интегрированных учебных планов.
3. Преподавание технико-технологических дисциплин должно быть подчинено целям контекстного обучения, т.е. формированию психологической и практической готовности студентов к созданию ситуации развития личности при изучении дисциплины. Профессионально-педагогическая направленность преподавания технико-технологических дисциплин создает условия осознанной мотивации на профессию.
4. Практико-ориентированный аспект процесса обучения рассматривается как ведущий, и поэтому содержание методической подготовки студентов должно учитывать психологические особенности формирования умений и навыков профессиональной деятельности будущего рабочего.

#### Библиографический список

1. *Перечень профилей направлений подготовки бакалавров*. Available at: <http://edu.tltsu.ru/sites/site.php?m=30705&s=124>
2. *Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студ. пед. вузов*. Под редакцией В.Д. Симоненко. Москва: Вентана-Граф, 2007.
3. Эрганова Н.Е. *Методика профессионального обучения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2007.
4. Алексеевнина А.К. Методическая система развития культуры речи в процессе обучения физике студентов физического факультета педагогической специальности. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск, 2010; 4. 2: 106 – 110.
5. Пилипец Л.В., Клименко Е.В., Буслова Н.С., Пилипец Т.С. Становление готовности к исследовательской деятельности: школа – вуз – профессия. *Фундаментальные исследования*. 2014; 8 – 1: 198 – 202.
6. *Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» (уровень бакалавриата)*. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440304.pdf>
7. Зыбина Н.В. IT-технологии в процессе подготовки специалистов среднего звена. *Педагогика и психология в интегрированном пространстве науки и практики: Материалы X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции*. Тобольск: Тобольский пединститут им. Д.И. Менделеева (филиал) ТюмГУ в г. Тобольск, 2016: 123 – 127.
8. Кутумова А.А., Шебанова Л.П. Формирование проективных умений у бакалавров профессионального обучения. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21087>

#### References

1. *Perechen' profilej napravlenij podgotovki bakalavrov*. Available at: <http://edu.tltsu.ru/sites/site.php?m=30705&s=124>
2. *Obschaya i professional'naya pedagogika: uchebnoe posobie dlya stud. ped. vuzov*. Pod redakciej V.D. Simonenko. Moskva: Ventana-Graf, 2007.



3. Erganova N.E. *Metodika professional'nogo obucheniya: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2007.
4. Alekseevna A.K. Metodicheskaya sistema razvitiya kul'tury rechi v processe obucheniya fizike studentov fizicheskogo fakul'teta pedagogicheskoy special'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2010; 4. Ch. 2: 106 – 110.
5. Pilipec L.V., Klimenko E.V., Buslova N.S., Pilipec T.S. Stanovlenie gotovnosti k issledovatel'skoj deyatel'nosti: shkola – vuz – professiya. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; 8 – 1: 198 – 202.
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.04 «Professional'noe obuchenie (po otraslyam)» (uroven' bakalavrita)*. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440304.pdf>
7. Zybina N.V. IT-tehnologii v processe podgotovki specialistov srednego zvena. *Pedagogika i psihologiya v integrirovannom prostranstve nauki i praktiki: Materialy X Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferencii*. Tobol'sk: Tobol'skij pedinstitut im. D.I. Mendeleeva (filial) TyumGU v g. Tobol'sk, 2016: 123 – 127.
8. Kutumova A.A., Shebanova L.P. Formirovanie proektirovochnyh umenij u bakalavrov professional'nogo obucheniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21087>

Статья поступила в редакцию 16.06.17

УДК 44.06.08: 37.048.44

**Polovova V.S.**, postgraduate, Moscow State Pedagogical University, professional consultant of "Career Design" Company, expert in organization of work with youth, (Moscow, Russia), E-mail: [val.polovova@ya.ru](mailto:val.polovova@ya.ru)

**Reut D.V.**, Doctor of Sciences (Economics), senior lecturer, Professor, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), Email: [dmreut@gmail.com](mailto:dmreut@gmail.com)

**PROFESSIONAL MODELLING AS A METHOD OF YOUNG PEOPLE TRAINING FOR IMPLEMENTATION OF THEIR CONSCIOUS CHOICE OF FURTHER PROFESSIONAL ACTIVITY.** The researchers study the development and deployment of a new model of career guidance. Changes of economy, science and technology, digitalization of some professions, deleting of borders between them demand such innovations. Importance of individualization of the purposes and education content, formation of the conscious relation of the personality to its life is growing. The work presents results of approbation of the professional orientation course for learners, based on the authors' approach called "professional modeling". It includes the professional orientation tools and the authors' methods, as well as "the social constructivism". It is used as a set of the actions that form abilities of the personality to make a conscious choice. This set of actions includes group psychological trainings, game methods, conversations with the professional consultant / tutor.

**Key words:** career guidance, self-determination, game methods, social constructivism, individualization.

**В.С. Половова**, аспирант МПГУ, профконсультант АНО ДО «Дизайн карьеры», специалист по организации работы с молодежью, г. Москва, E-mail: [val.polovova@ya.ru](mailto:val.polovova@ya.ru)

**Д.В. Рейт**, д-р экон. наук, доц., проф., Московский Государственный Педагогический Университет МПГУ, г. Москва, E-mail: [dmreut@gmail.com](mailto:dmreut@gmail.com)

## ПРОФМОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ОСОЗНАННОГО ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена разработке и внедрению новой модели профориентации. Этого требуют изменения экономики, науки и техники, дигитализация ряда профессий, стирание границ между ними. Растёт важность индивидуализации целей и содержания образования, формирования осознанного отношения личности к своей жизни. Излагаются результаты апробации профориентационного курса для обучающихся, основанного на авторском подходе, названном «профмоделированием». Он включает известные профориентационные инструменты и авторские методы в русле «социального конструктивизма», реализуется в формате мероприятий, направленных на формирование способности делать осознанный выбор. В том числе – групповых психотренингов, игровых методов, бесед с профконсультантом / тьютором.

**Ключевые слова:** профориентация, самоопределение, игровые методы, социальный конструктивизм, индивидуализация.

Быстроменяющаяся действительность предъявляет молодым профессионалам требование быть мобильными, гибкими, стрессоустойчивыми, готовыми работать в ситуации неопределённости. Основной задачей для молодого человека сегодня становится формирование высокой степени осознанности, ответственности за рациональность своих действий. Важной предпосылкой формирования этих качеств является предварительный этап выбора направления профессиональной деятельности.

По мнению многих исследователей, правильный выбор профессии является ключевым смыслообразующим фактором в жизни человека. Ведущий эксперт в сфере профориентации Н.С. Пряжников пишет: «сущность профессионального самоопределения можно определить, как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [1].

Каковы же причины, порождающие необходимость разработки и внедрения новой системы профориентации в нашей стране?

С одной стороны – это объективные социально-экономические тенденции, проявившиеся в мире, а именно: автоматизация, механизация и компьютеризация профессий почти во всех видах современной профессиональной деятельности, стирание

границ между профессиями, актуализация междисциплинарных областей, существенные экономические перемены, происходящие каждые несколько десятилетий. Данные тенденции стимулируют человека к развитию компетенций, недоступных роботу (креативность и эмоциональный интеллект [2]), к освоению надпрофессиональных универсальных компетенций. Сегодня он должен быть готовым к ситуации многокарьерности и смены устоявшихся форм профессиональной деятельности. С другой стороны – это давно намечавшиеся или уже реализующиеся подходы в системе основного и дополнительного образования, связанные с индивидуализацией и формированием осознанного отношения личности к своей судьбе.

Коллектив автономной некоммерческой организации дополнительного образования «Дизайн карьеры» под руководством профессора, доктора психологических наук А.С. Огнева разработал комплексную программу по выбору профессии для старшеклассников. В ней был определен подход, который мы предлагаем в качестве альтернативы классической профориентации, под которой обычно понимается «рекомендации человеку относительно выбора его будущей профессии» [3]. Этот термин широко используется и затрагивает определенное тестирование навыков и способностей, психологическую оценку личности, мотивации, целей в жизни и т. д. Профориентация призвана направ-

лять индивида в ту область деятельности, для которой у него были обнаружены наибольшие способности.

Однако мониторинг методов и программ профориентации, существующих в России, показал, что зачастую профориентация ставит своей целью определение склонностей личности к той или иной профессиональной деятельности всего лишь путем диагностического тестирования. Несмотря на множество преимуществ данного метода (смысловая емкость, беспристрастность, быстрое выполнение), объективным ограничением данного метода является отсутствие возможности осмысления индивидом оснований получаемых результатов. Мы же полагаем, что наибольшую ценность имеет не конкретный результат, который позволяет сообщить молодому человеку о «наиболее подходящих» для него сферах деятельности, а непосредственно процесс осмысления особенностей своей личности, обнаружения способностей и формирования жизненных ориентиров.

В чем состоят ключевые отличия нового подхода от устоявшегося? Организация данного процесса становится возможной благодаря подходу под названием «профессиональное моделирование» (далее «профмоделирование»), который был предложен вышеупомянутым творческим коллективом.

Профмоделирование – это разновидность лайф-коучинга, которая направлена на содействие в осмыслении молодым человеком своих жизненных ориентиров, профессиональной направленности и разработку индивидуальной образовательной и карьерной траектории. Профмоделирование развивается на основе положений «позитивной психологии», а именно, «формирование здорового оптимизма как важнейшего фактора успешности» [4], «формирование и укрепление установки на эффективное использование особенностей собственной личности» [5]. Профмоделирование продолжает разработки в русле социального конструктивизма, которое предполагает самостоятельный «заказ» личности на свое развитие и самоопределение, освоение алгоритма осознанного выбора на каждом этапе жизни и готовность к непрерывному самостоятельному самоопределению. Профмоделирование реализуется с помощью групповых психологических тренингов с использованием игровых методов, бесед с профконсультантом или тьютором, мероприятий, направленных на ознакомление с интересующим молодого человека видом профессиональной деятельности путем активного познания и практики (проектная деятельность, квесты, решение кейсов, общение с экспертами).

В рамках деятельности АНО ДО «Дизайн карьеры» «профмоделирование» было апробировано в ходе реализации программы «Осознанный путь к профессии». С февраля по апрель 2016 г. в ней приняли участие 35 подростков в возрасте 13 – 17 лет.

В начале и в конце представляемой программы командой организаторов было проведено анкетирование участников и их родителей. Анкетирование решало следующие задачи: 1) выявление текущего уровня самоопределения подростков в личностном и профессиональном смысле на этапах вхождения в программу и её окончания; 2) оценка оправданности ожиданий подростков и родителей; 3) оценка влияния детско-родительских отношений на результаты и «эффекты» программы.

На этапе первичного анкетирования 70 % подростков, отвечая на вопрос «как бы ты охарактеризовал текущий уровень своего профессионального самоопределения?», заявили, что не имеют никакого представления о том, куда поступать и чем заниматься в дальнейшем; 25% сообщили – «у меня есть несколько вариантов для поступления, но мне нужно конкретизировать выбор». «Я точно знаю, куда буду поступать и чем хочу заниматься, но мне нужен план достижения цели» – ответили 5% участников.

На этапе окончания программы число участников, входящих в первую категорию респондентов, уменьшилось до 40%, а третья категория пополнилась на 15%.

Однако нельзя принимать за «положительный эффект» программы исключительно конкретный и уверенный выбор участника сразу после её окончания. Необходимо выделить случаи, в которых сразу после тренинга подростки из относительной уверенности входили в состояние «замешательства», которое свойственно ситуациям, побуждающим пересмотреть прежние убеждения и принятые решения. 15% подростков в результате прохождения программы отказались от варианта выбора профессии, который они обсуждали ранее с родителями или учителями, 20% к ранее намеченным вариантам добавили еще несколько профессиональных направлений, которые нужно рассмотреть. Перечисляя методы, которые могли бы помочь им определиться

с направлением деятельности, участники обозначили: составление плана «индивидуального развития» по интересующим их направлениям, посещение «дней открытых дверей» в заинтересовавших их вузах, общение с представителями профессий, проведение исследований по предметным направлениям, в которые нужно углубиться, ведение проектов и участие в мероприятиях «workshop».

Делая оценку ожиданий подростков от программы, мы выяснили, что 80% участников выбрали вариант «понять, чего я хочу», 50% отметили, что на данном этапе им важно «договориться с родителями», 50% пожелали с помощью программы «дисциплинировать себя», 40% «искали место, где их способности были бы востребованы» и еще 30% планировали «найти понимание в лице учителей».

Оценивая «оправданность» ожиданий участников после прохождения программы, отметим, что самое большое количество подростков (70%) ответили, что им удалось «лучше понять себя», 40% сумели найти «инструменты дисциплинирования себя». Остальные ожидания в период окончания программы не были оправданы ввиду необходимости «применить полученный опыт в реальной жизни».

Как проявлялись ожидания родителей перед стартом? 85% отмечали высокую потребность в «наличии грамотных специалистов, способных содействовать самоопределению ребёнка», 60% желали «согласовать свои интересы с интересами своего ребенка», 30% – «найти возможность улучшить качество общения со своим ребенком».

После окончания программы 90% родителей, у которых был выделен приоритет поиска грамотных специалистов в самоопределении своего ребенка, были удовлетворены сотрудничеством с командой организаторов, 60% увидели новые возможности согласования своих интересов с интересами своего ребенка, 40% отметили, что программа помогла им в совершенствовании отношений с ребенком.

Важно подчеркнуть, что те результаты, которые были получены участниками при прохождении программы, не были оторваны от ситуации, складывающейся в семье каждого подростка. Еще на этапе разработки концепции программы организаторы задавались необходимостью учитывать всех значимых субъектов выбора профессии, а также влияние на подростка группы референтных лиц. Поэтому и с исследовательской, и с педагогической позиции нам было важно оценить «общую картину» взаимоотношений в семье. Мы осуществляли это путем совместного и поочередного общения с родителями и их детьми и проведении неоднократного анкетирования.

В качестве одного из этапов исследования картины взаимоотношений в семье мы осуществили сравнительный анализ самооощущения подростка с внешней оценкой самооощущения ребенка его родителем. Это оказалось возможным благодаря методу «субъектогенетический дифференциал» [2], кратко описанному ниже.

Подростку и его родителю был предложен набор полярных характеристик: «победитель/побежденный, несчастный/счастливый, депрессивный/жизнестойкий, организованный/неорганизованный, целеустремленный/нецелеустремленный, ответственный/безответственный, успешный/неуспешный пессимист/оптимист, сильный/слабый». При этом, между этими характеристиками стояла числовая шкала оценок от «-3» до «+3» и было необходимо выбрать цифру, которая ближе всего к подходящей характеристике. Подросток оценивал собственное самооощущение, а его родитель выражал свое мнение о самооощущении подростка.

Чаще всего подростки считают себя гораздо успешнее и целеустремленнее, чем это делают родители, оценивающие их. При этом оценка степени своей организованности и ответственности у них намного ниже родительской оценки. Наиболее коррелирующими характеристиками оказались категории «пессимист/оптимист», «депрессивный/жизнестойкий», однако, характеристики «несчастный/счастливый» часто расходились в сторону более оптимистичной оценки родителей.

Анализ оценки влияния детско-родительских отношений на результаты участников программы показывает следующее:

- результативнее всего с точки зрения полученных выводов о себе оказались подростки, чьи родители изначально проявляли интерес к происходящему, приходили на встречи со специалистами, вели с ними диалог в ходе программы;
- наибольшую психологическую готовность работать в команде, совершать ошибки и решительные действия про-

являли те подростки, чьи родители давали «положительную оценку самооощущения ребенка» в ходе заполнения технологических таблиц «субъектногенетического дифференциала»;

- наиболее поддерживающей установкой родителей оказалось пожелание «расширить границы и узнать что-то новое»: дети, получившие такую установку, оптимистичнее относились к состоянию замешательства, которое заставляло их размышлять

над многими вопросами одновременно и сомневаться в своем выборе.

Резюмируем вышеизложенное: система профмоделирования, ход и результаты реализации программы «Осознанный путь к профессии» являются ценным материалом для развития существующей системы профориентации в России и представляют интерес с педагогической, методологической, исследовательской точек зрения.

#### Библиографический список

1. Пряжников Н.С. *Психология и практика профессионального самоопределения*. Москва: МГППИ, 1999.
2. Бояцис Р., Голман Д., Макки Э. *Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта*. Москва: Альпина, 2008.
3. *Электронная психологическая энциклопедия*. Available at: <http://slovariki.org/psihologiceskaa-enciklopedia/21056>
4. Огнев А.С. *Психология субъектогенеза личности*. Москва, 2009.
5. Бонивелл И. *Ключи к благополучию: Что может позитивная психология*. Москва: Время, 2009.

#### References

1. Pryazhnikov N.S. *Psihologiya i praktika professional'nogo samoopredeleniya*. Moskva: MGPI, 1999.
2. Boyacis R., Goulman D., Makki E. *Emocional'noe liderstvo: Iskustvo upravleniya lyud'mi na osnove emocional'nogo intellekta*. Moskva: Al'pina, 2008.
3. *Elektronnaya psihologicheskaya enciklopediya*. Available at: <http://slovariki.org/psihologiceskaa-enciklopedia/21056>
4. Ognev A.S. *Psihologiya sub'ektogeneza lichnosti*. Moskva, 2009.
5. Bonivell I. *Klyuchi k blagopoluchiyu: Chto mozhет pozitivnaya psihologiya*. Moskva: Vremya, 2009.

Статья поступила в редакцию 23.06.17

УДК 378

**Paleev A.V.**, Colonel, Military training center of Southern Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: [shulachka@mail.ru](mailto:shulachka@mail.ru)  
**Taran V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training, South Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: [shulachka@mail.ru](mailto:shulachka@mail.ru)

**FORECASTING PEDAGOGICAL PHENOMENA IN SPORTS.** Forecasting methods are methods that provide scientifically based forecasts of the future. In modern science, a forecast is a scientific model of a future event, phenomenon. The forecasting itself is an actual psychological and pedagogical problem. Thus, the forecasting of the controlled processes is oriented to the estimation of the probable and desirable states of the object in order to optimize the decisions. The concept of psychological and pedagogical forecasting in sports is based on a system activity approach, takes into account the time of forecasting, adequate forecasting methods depending on the purpose of forecasting, the level of overall preparedness, competitive reliability and the effectiveness of competitive activities of athletes.

**Key words:** forecast, problem, model, scale, event, scientific research, perspective, phenomenon, source of information, goal, information, class, trend, decision, future, assessment of phenomenon, timing, analysis, future, sport, human activity, object Research, result, physical development, physical qualities, factors, conditions, teacher, organism.

**А.В. Палеев**, полковник, зам. начальника УВЦ «Южный федеральный университет», г. Таганрог,  
 E-mail: [shulachka@mail.ru](mailto:shulachka@mail.ru)

**В.А. Таран**, канд. пед. наук., доц. каф. физвоспитания «Южный федеральный университет», г. Таганрог,  
 E-mail: [shulachka@mail.ru](mailto:shulachka@mail.ru)

## ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В СПОРТЕ

Методы прогнозирования это методы, обеспечивающие научно обоснованные прогнозы будущего. В современной науке прогноз – это научная модель будущего события, явления. Само прогнозирование является актуальной психолого-педагогической проблемой. Таким образом, прогнозирование управляемых процессов ориентировано на оценку вероятного и желательного состояний объекта с целью оптимизации принимаемых решений. Концепция психолого-педагогического прогнозирования в спорте базируется на системном деятельностном подходе учитывает время учреждения прогнозов, адекватные методы прогнозирования в зависимости от цели прогнозирования, уровень общей готовности, соревновательной надежности и эффективность соревновательной деятельности спортсменов.

**Ключевые слова:** прогноз, проблема, модель, масштаб, событие, научное исследование, перспектива, явление, источник информации, цель, информация, класс, тенденция, решение, будущее, оценка явления, сроки, анализ, будущее, спорт, деятельность человека, объект исследования, результат, физическое развитие, физические качества, факторы, условия, педагог, организм.

Прогноз – это научная модель будущего события, явлений и т. п. [1].

Прогнозы делятся по срокам на краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные; по масштабу на личные, на уровне предприятия, местные, региональные, отраслевые, страновые, мировые [2]. Прогнозирование в этом значении выступает в качестве формы научного предвидения. По предмету могут быть выделены прогнозирование естественное и общественное. Объекты естественного прогнозирования характеризуются неуправляемостью или незначительной степенью управляемости; предсказание в рамках естественного прогнозирования является безусловным и ориентированным на приспособление действий к ожидаемому состоянию объекта [3].

Возможны три основных класса методов прогнозирования в социальной сфере: опрос населения с целью упорядочения, объективизации субъективных оценок прогнозного характера; экстраполирование и интерполирование построение динамических рядов развития показателей прогнозируемого процесса; моделирование – построение поисковых и нормативных моделей с учетом вероятного или желательного изменения прогнозируемого явления на основе имеющихся данных о масштабе и направлении изменений [4].

Типовая методика прогнозирования включает следующие этапы: пред- прогнозная ориентация; сбор данных прогнозного фона; построение исходной модели; поисковый прогноз; нормативный прогноз; оценка степени достоверности и



уточнение прогностических моделей; выработка рекомендаций [5].

Методы прогнозирования это методы, обеспечивающие научно обоснованные прогнозы будущего [5].

Концепция психолого-педагогического прогнозирования в спорте базируется на системном и деятельностном подходах и учитывает время упреждения прогнозов, адекватные методы прогнозирования в зависимости от цели прогнозирования, уровень общей готовности, соревновательной надежности и эффективность соревновательной деятельности спортсменов [6].

Анализ научной литературы о прогнозировании как деятельности педагога показал, что наиболее общим понятием, охватывающим все формы прогностического отражения, является понятие «антиципация», в психологических концепциях П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна и др., названные авторы обосновывают развитие антиципации и прогнозирования в онтогенезе человека взаимодействием биологических и средовых факторов.

Чаще всего под прогнозированием понимают деятельность человека, направленную на получение опережающей информации об объекте действительности. Уровни развития прогнозирования как способности, должны учитываться при обучении процессуальной стороны прогнозирования, в том числе и формировании прогностических умений [7].

В работах Б.С. Гершунского, В.И. Загвязинского, Э.Г. Костяшкина и др. подчеркивается, что наиболее продуктивным для исследования феномена педагогического прогнозирования, следует считать деятельностный подход.

Технология психолого-педагогического прогнозирования успешности позволяет определить зону ближайшего развития на основе психологического прогноза и определения ожидаемых результатов в каждом виде внешних и внутренних образовательных экспертиз. В соответствии с требованиями международных программ прогнозирование успешности осуществляется на психолого-педагогических консилиумах [8].

Прогностические исследования процесса воспитания необходимы на всех ступенях обучения учащихся. Сущность предлагаемого Т.Е. Курковой мониторинга состоит в педагогическом оценивании, анализе и прогнозировании развития отдельных качеств детской личности, что в конечном итоге помогает педагогу эффективно организовать целостный воспитательный процесс [9].

Приведённые выше мнения отечественных ученых позволяют выделить два больших класса взглядов на психолого-педагогическое прогнозирование: первый объединяет взгляды, состоящие в том, что прогнозирование есть предсказание будущего ребенка; второй включает в себя мнения, согласно которым прогнозирование – хорошо тренированная антиципация педагога [10].

Известно, что определения являются вербальными моделями определяемых сущностей. Слово, обозначающее объект, понимается или через вербальное определение или через наглядное определение. В вербальных определениях, в конечном счёте, должны употребляться лишь слова, имеющие наглядное определение [11].

Познавательные модели являются формой организации и представления знаний, средством соединения новых знаний с имеющимися. Поэтому при обнаружении расхождения между моделью и реальностью встает задача устранения этого расхождения с помощью изменения модели [12].

Психолого-педагогическое моделирование является процессом, поскольку имеет начало, продолжение и конец. Следовательно, модель психолого-педагогического прогнозирования суть алгоритм, последовательность действий приводящая, с той или иной вероятностью, к конечному результату – появлению описания будущего состояния объекта.

П.К. Анохин писал, что нормальное развитие организма ребенка может быть обусловлено только адекватным взаимодействием внешней и внутренней сред. И если со стороны внешней среды изменяются только виды воздействий, то со стороны внутренней среды происходит усложнение механизмов реагирования. Расширение функциональной приспособляемости механизмов реагирования происходит только при усилении внешнего воздействия до максимальных значений, требующих напряжения всех механизмов исполнения. Так тренируется сила мышц, выносливость и т. д. Усложнение механизмов реагирования происходит при действии новых или более сложных воздействий, как, например, поиск новых путей приспособления или новых

решений, что также требует привлечения всех неспецифических механизмов реагирования.

Обоснованное исследованиями последних десятилетий представление о механизме индивидуальной адаптации состоит в том, что нарушение гомеостаза, вызванное факторами внешней среды, через высшие регуляторные механизмы активизирует системы, ответственные за адаптацию [1].

Анализ внутренней структуры модели психолого-педагогического прогнозирования определяет последовательность событий в модели, приводящих к ожидаемому результату:

1. Измерение реакций обучаемого на стандартизованные, как правило, неспецифические процессу обучения, стимулы.
2. Преобразование результатов измерений в сопоставимые с популяционными нормами уровни развития педагогически значимых качеств обучаемого.
3. Интеграция полученных данных и прогноз уровня усвоения учебной информации.
4. Формирование вербального заключения о развитии обучаемого.
5. Формирование вербальных сообщений обучающему.
6. Оптимизация процесса обучения за счёт выполнения рекомендаций обучающему.

Применение описанной модели в практике позволило бы решить вопрос о том, является ли обучаемый самонастраивающейся, самоорганизующейся системой, поскольку в настоящее время вопрос об изменении внутренней психической структуры обучающихся под воздействием обучения остается открытым. Спосоствует ли современный процесс обучения появлению новых феноменов в психике обучающегося, инициируются ли «очаги роста» в психике учащегося, предсказанные Л.С. Выготским, не наносится ли вред его развитию.

Многочисленные исследования свидетельствуют об определённой этапности онтогенетического развития человека, которая рассматривается как основополагающее свойство онтогенеза, отвечающее за возрастное и индивидуальное развитие [4]. Общими закономерностями развития двигательных способностей являются непрерывность и поступательность, а также неравномерность изменений качеств на всем протяжении детского, подросткового и юношеского возрастов [13]. Чрезвычайная сложность процесса индивидуального развития человека проявляется в том, что различные структурные образования и системы организма формируются и развиваются непрерывно. Возрастное развитие характеризуется разносторонностью изменений в отдельные возрастные периоды, особенно во время полового созревания. При этом в формировании разных органов и систем человека наблюдается чередование сензитивных периодов. Они чаще всего рассматриваются как фазы большего или меньшего благоприятствования реализации потенциалов организма [13].

Обобщение имеющихся данных позволило сформировать ряд закономерностей, которые довольно широко представлены в современной литературе [14]:

- больший эффект педагогических воздействий достигается в периоды, совмещенных во времени с фазами ускоренного развития тех или других двигательных способностей;
- критические периоды развития физических качеств неблагоприятны для избирательного направленного воздействия;
- столь интенсивные воздействия на моторику, как спортивные занятия, не меняют биологического ритма ее развития;
- периоды ускоренного и замедленного развития моторики человека и обеспечивающих ее морфологических систем свойственны как людям, не занимающимся спортом, так и спортсменам;
- неиспользование сензитивных периодов для достижения оптимальных сдвигов в организме приводит к тому, что не все потенциалы организма в достижении конкретного результата будут реализованы.

Среди индивидуально-природных предпосылок психологического развития наиболее изученными являются свойства типов нервной системы, о которых Б.М. Теплов писал, что они входят в состав природных основ развития способностей, в состав задатков [12]. Далеко не всегда можно отличить, что в особенностях физического развития того или иного ребенка идет от своеобразия типа его нервной системы, а что – от возраста. Как утверждал Н.С. Лейтес, у части детей слабая нервная система оказывается не только возрастной, но и индивидуальной особенностью, т. е. сохраняющейся в дальнейшем [13]. Следовательно, важно различать понятия «возраст» и «развитие».

Другой существенной стороной предпосылок способностей являются природные индивидуальные различия. Последние, по мнению ученого, — еще одна психофизиологическая реальность, составляющая «почву», на которой «произрастают» способности [11].

Научные данные подтверждают мысль, высказанную П.К. Анохиным, что адаптационные возможности развивающегося организма обусловлены взаимодействием сложного комплекса функциональных систем с постоянно изменяющимися условиями внешней и внутренней среды, что приводит к гетерохронному развитию этих систем в зависимости от их приспособительного значения на определенном этапе онтогенеза [1].

Следует отметить, что для каждого возрастного периода индивидуального развития характерен «свой комплекс» — специфический набор ведущих признаков, который может быть успешно реализован при спортивной деятельности [9].

В результате справедливо отмечается, что возраст — это форма развития, т. е. развитие оформляется и реализуется в возрасте.

В зависимости от всей совокупности факторов и условий, влияющих на физическое развитие, оно может приобретать различный характер — быть всесторонним и гармоничным либо ограниченным и дисгармоничным. Зная и умело используя объективные закономерности физического развития человека, можно, в принципе, так воздействовать на него, чтобы придать ему направление, оптимальное для индивида и общества, обеспечить гармоническое совершенствование форм и функций организма. Эти возможности целесообразного управления физическим развитием реализуются при известных условиях в процессе физического воспитания. Физическому воспитанию принадлежит особая роль как специальному фактору рационального регулирования физического развития человека в соответствии с требованиями, предъявляемыми к нему обществом. Именно от физического воспитания (если есть все другие необходимые условия) непосредственно зависят тенденции, сознательно приносимые в физическое развитие; его направленность, степень, а также и то, какие двигательные способности, умения и навыки формируются и совершенствуются у человека в течение жизни.

В исследованиях психомоторных способностей юных спортсменов В.П. Губы [15] подтверждено наличие у них сензитивных

периодов. В современной системе спортивного отбора выявлены две методические детерминанты оценки двигательной одаренности детей и подростков. Первая основана на выявленной закономерности о гетерохронности и высокой вариативности роста и развития морфофункциональных показателей ребенка первого и второго периодов детства с акцентом на индивидуальности. Вторая особенность ранней внутривидовой ориентации детей вытекает из анализа результатов исследований, свидетельствующих о наличии индивидуальных биомеханических и психомоторных доминант, позволяющих активизировать рассматриваемый процесс [15]:

- спортсмены, специализирующиеся в различных видах спорта, свои индивидуальные высшие достижения демонстрируют в разном возрасте, но оптимальные возрастные границы высших достижений в каждом виде спорта достаточно стабильны;
- после начала специализированной подготовки в избранном виде спорта активный прирост индивидуальных результатов продолжается в зависимости от специализации 8 – 11 лет и достоверно связан с уровнем биологической зрелости спортсменов вне зависимости от пола и избранной специализации;
- динамика индивидуальных спортивных достижений зависит от особенностей процессов биологического развития конкретных спортсменов. Она всегда максимальна в первые годы после начала специализированной подготовки в избранном виде спорта [16].

С.М. Гордон, анализируя величину прироста результатов пловцов, отметил в динамике индивидуальных спортивных достижений своего рода скачки, характеризующиеся более значительным, по сравнению со средним приростом результатов. На протяжении всего спортивного стажа таких скачков может быть несколько, но чаще всего — 1-2.

Эти данные соответствуют основным положениям общего закона развития. Наибольшего роста результатов можно ожидать от тех, кто еще не совершал скачка или совершил лишь один. В развитии физических качеств существует этапность. Установлено, что с возрастом физические качества улучшаются неравномерно. Разные физические качества в одном возрасте ускоряют свое развитие, а в другом — замедляют его. Однако для развития каждого из физических качеств существует и свой благоприятный для этого возраст [15].

#### Библиографический список

1. Анохин П.К. *Системные механизмы высшей нервной деятельности*. Москва: Наука, 1979.
2. Аршавский И.А. Основы возрастной периодизации. *Возрастная физиология*. Ленинград, 1975: 5 – 67.
3. Глоссарий.Ру Прогнозирование. *РуГлоссарий*. Available at: [http://www./cgi-bin/gl\\_sch2.cgi?RPwujtunowuigtol](http://www./cgi-bin/gl_sch2.cgi?RPwujtunowuigtol)
4. Цирель С.В. Прогнозирование и прогноз. *История и Математика: Концептуальное пространство и направления поиска*. Москва, 2007.
5. Алтунин А.И. *Психологическое прогнозирование*. Available at: [http://www.\\*\\*\\*\\*\\*/2010/03/25/91](http://www.*****/2010/03/25/91)
6. Баландин В.И. *Психолого-педагогические основы прогнозирования в спорте*: Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург: НИИФК.
7. Бальсевич В.К. *Онтокинезиология человека. Теория и практика физ. культуры*. Москва, 2000.
8. Сальников В.А. *Индивидуальные особенности возрастного развития*: монография. Омск: СибАДИ, 2013.
9. Гужаловский А.А. *Этапность развития физических (двигательных) качеств и проблемы оптимизации физической подготовки детей школьного возраста*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1979.
10. Еремкина О.В. *Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Рязань: РГУ им. С.А. Есенина.
11. Рассел Б. *Человеческое познание*. Москва: Наука, 2006.
12. Теплов Б.М. *Труды по психофизиологии индивидуальных различий*. Москва: Наука, 2004.
13. Лейтес Н.С. *Возрастная одаренность и индивидуальные различия*. Москва: Воронеж, 1997.
14. Мальцева Е.В. Диагностика развития личности учащегося. *Прикладная психология и психоанализ*. 2004; 3: 65 – 75
15. Губа В.П., Дорохов Р.Н. *Биологические и биомеханические предпосылки спортивной ориентации детей в виды спорта*. Смоленск, 1983.
16. Волков Л.В. *Теория и методика детского и юношеского спорта*. Киев: Олимп. лит., 2002.

#### Reference

1. Anohin P.K. *Sistemnye mekhanizmy vysshej nervnoj deyatel'nosti*. Moskva: Nauka, 1979.
2. Arshavskij I.A. *Osnovy vozrastnoj periodizacii. Vozrastnaya fiziologiya*. Leningrad, 1975: 5 – 67.
3. Glossarij.Ru Prognozirovaniye. *RuGlossarij*. Available at: [http://www./cgi-bin/gl\\_sch2.cgi?RPwujtunowuigtol](http://www./cgi-bin/gl_sch2.cgi?RPwujtunowuigtol)
4. Cirel' S.V. Prognozirovaniye i prognoz. *Istoriya i Matematika: Konceptual'noe prostranstvo i napravleniya poiska*. Moskva, 2007.
5. Altunin A.I. *Psihologicheskoe prognozirovaniye*. Available at: [http://www.\\*\\*\\*\\*\\*/2010/03/25/91](http://www.*****/2010/03/25/91)
6. Balandin V.I. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy prognozirovaniya v sporte*: Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg: NIIFK.
7. Bal'sevich V.K. *Ontokineziologiya cheloveka. Teoriya i praktika fiz. kul'tury*. Moskva, 2000.
8. Sal'nikov V.A. *Individual'nye osobennosti vozrastnogo razvitiya*: monografiya. Omsk: SibADI, 2013.
9. Guzalovskij A.A. *'Etapnost' razvitiya fizicheskikh (dvigatel'nyh) kachestv i problemy optimizacii fizicheskoy podgotovki detej shkol'nogo vozrasta*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1979.
10. Eremkina O.V. *Formirovaniye psihologo-pedagogicheskoy diagnosticheskoy kul'tury uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Ryazan': RGU im. S.A. Esenina.
11. Rassel B. *Chelovecheskoe poznanie*. Moskva: Nauka, 2006.
12. Teplov B.M. *Trudy po psihofiziologii individual'nyh razlichij*. Moskva: Nauka, 2004.
13. Lejtes N.S. *Vozrastnaya odarennost' i individual'nye razlichiya*. Moskva: Voronezh, 1997.

14. Mal'ceva E.V. Diagnostika razvitiya lichnosti uchashchegosya. *Prikladnaya psikhologiya i psihoanaliz*. 2004; 3: 65 – 75
15. Guba V.P., Dorohov R.N. *Biologicheskie i biomechanicheskie predposylki sportivnoj orientacii detej v vidy sporta*. Smolensk, 1983.
16. Volkov L.V. *Teoriya i metodika detskogo i yunosheskogo sporta*. Kiev: Olimp. lit., 2002.

Статья поступила в редакцию 16.06.17

УДК 378

**Hiyasova S.G.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sara.khiasova@yandex.ru*

**POPULAR CULTURE AND ITS ALTERNATIVES IN MODERN MANIFESTATIONS OF STUDENTS.** The article considers the actual problem of mass culture. The research highlights the idea that this culture carries rather negative burden than the positive one. Identifying the alternative model of culture, the author aims to identify what values they are based on. The author uses general scientific methods: analysis and synthesis, comparison, generalization. The experiment confirms an earlier stated hypothesis that different ways of expressing mass culture in human life can be determined by the ideological position of the individual. The results of the research can be used in the educational process, and be of interest to specialists in the field of philosophy and cultural studies.

**Key words:** mass culture, culture, attitude, values, alternatives, options, students.

**С.Г. Хиясова**, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sara.khiasova@yandex.ru

## МАССОВАЯ КУЛЬТУРА И ЕЁ АЛЬТЕРНАТИВЫ В ОЦЕНКАХ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА

В данной статье рассматривается актуальная проблема массовой культуры. Обосновывается идея о том, что данная культура несет в себе скорее негативную нагрузку, нежели позитивную. Выявляя альтернативные модели рассматриваемой культуры, автор ставит своей целью выявить, на какие ценности они опираются. В работе использовались общенаучные методы: анализа и синтеза, сравнения, обобщения. В ходе эксперимента была подтверждена заявленная ранее гипотеза о том, что различные способы отражения массовой культуры в жизни человека, как и в целом отношение к ней могут быть определены мировоззренческой позицией личности. Результаты работы могут быть использованы в образовательном процессе, и могут оказаться полезными для специалистов в области философии и культурологии.

**Ключевые слова:** массовая культура, культура, мировосприятие, ценности, альтернативы, варианты, студенты.

Различные аспекты массовой культуры являются во многом исследованными. Особенно широко в литературе проанализирован вопрос массовизации общества (Ортега-и-Гассет, Белл, Маклюэн, Макдональд и др.). Различные аспекты данного вопроса были в поле зрения социологов, философов, культурологов, публицистов (Леонтьевой, Бердяева, Смольской, Ерасова и др.). До сих пор не утихает спор о правомочности существования концепта «массовая культура» и его содержания (Карцева, Зорская и др.). Не затрагивая вопросы определения массовой культуры, обозначим наиболее распространенные характеристики, даваемые ей. В ряде исследований была высказана критическая точка зрения по отношению к массовой культуре (Макдональд, Маркузе, Лебон, Тард). Причем критических оценок, даваемых исследователями, массовой культуре гораздо больше, нежели позитивных. Одна из них выражается в том, что за её внешней кажущейся простотой кроется определенная опасность. Эта культура манипулирует общественным сознанием, навязывая определенные установки, стереотипы поведения и т. д. Опасность этого явления указанные исследователи видят в том, что среднестатистический человек оказывается неспособен думать. Но при этом отмечают, что всегда будут люди, которые не поддадутся манипулированию массовой культурой, не поддаются стадному чувству [1, с. 15].

Массовая культура, опирается на узнаваемость и доступность, предоставляет продукцию, которая легко воспринимается, позволяет окунуться в мир грез и иллюзий, создает впечатление обращения к конкретному индивиду (компенсаторная функция). При этом теоретики массовой культуры отмечают, что под её влиянием зачастую изменяется система ценностей: стремление к занимательности и развлекательности становится доминирующим [2].

В силу того, что массовая культура псевдореалистична, она основывается на создании иллюзий, вымыслов, мифов в большей степени призывая не к познанию жизни, а к бегству от неё. Это тип культуры, рассчитанный на формирование не критического потребительского сознания, пропагандирующий эскейпизм (от англ. «escape» – бежать, спастись). Этим термином часто обозначают стремление личности уйти от действительности в мир иллюзий и фантазий в ситуациях кризиса, бессилия, отчуждения. По мнению психологов, эскейпизм – это компенсация реальности миром обманчивых и утешительных иллюзий.

Давая критическую оценку массовой культуре Макдональд, отмечал, что она «массовая культура» оказывает огромное влияние на всю культуру в целом, в частности, она стремится придать всем элементам культурной системы определенность, схожесть, однородность [3, с. 30].

Некоторые исследователи выражают обеспокоенность тем, что постсоветское пространство России охватило процессы «толпообразования», когда наблюдаются целенаправленные действия по превращению народа в толпу, которые осуществляются через изменение типа школы, ослабление традиций, воздействие рекламы, телевидения, массовой культуры и т. п. И тут не до традиционной идеи русской соборности. Современный социологизм глубоко противоположен всякой соборности в религиозном смысле этого слова. «Массовая культура – это суррогат культуры», отмечает Е.П. Смольская [4, с. 39]. Следует отметить, что не все исследователи были столь пессимистичны в отношении засилья в обществе массовой культуры. Так, канадский социолог М. Маклюэн доказал, что массовая культура – естественное и органическое следствие развития средств массовой коммуникации. Массовая культура – пишет он, это высшая форма прогресса, связанного со средствами массовой коммуникации, и делает ненужными такие «устаревшие» формы культуры, как книгопечатание. И Маклюэн и Белл отмечают, что средства массовой коммуникации порождают в свою очередь новый тип культуры. «Печатная техника создала публику, электронная – массу».

К позитивным сторонам массовой культуры относят и то, что развитие средств массовой коммуникации во многом демократизовало сферу культуры, открыло к ней доступ широкой массовой аудитории. Вследствие простоты восприятия, легкого усвоения популярность её не ослабевает, а только увеличивается. Одна из важных её функций заключается в том, что она играет роль, возможно, самого главного средства социализации. «Ни семья, ни школа, ни даже государство не может с ней соперничать в плане её социализирующего влияния [5, с. 140]. И наконец, есть широко распространенное мнение, что массовая культура обладает некими релаксирующими функциями, когда уставший после работы человек может просто отдохнуть, например, перед телевизором, просматривая какое-то реалити-шоу.

Вместе с тем, исходя из анализа различных исследований массовой культуры, можно заключить, что отрицательных оценок влияния этой культуры на личность гораздо больше положительных.



Таблица 1

Варианты ответов	Студенты ДГПУ	Студенты ДГИ
посещение музеев, выставок (изобразительного искусства, декоративно-прикладного искусства и др.)	20	21
занятие традиционными видами декоративно-прикладного искусства Дагестана (ковроткачество, рукоделие, резьба по камню, дереву, ювелирное искусство и т.п.)	24	23
дополнительные формы поклонения (дополнительный намаз, просьбы-обращения к Богу)	15	24
чтение Корана	7	24
чтение и заучивание трудов авторитетных религиозных мыслителей, деятелей	5	20
просмотр познавательных фильмов на религиозную тематику	20	23
посещение спортивных секций (гимнастика, борьба ...)	18	17
просмотр различных телевизионных шоу, в том числе формата реалити (типа «Дом 2», «Битва экстрасенсов»...)	19	2
просмотр модных актуальных сериалов	22	3

ных. При этом, как правило, не предлагаются определенные модели-альтернативы массовой культуре. В данном исследовании в первую очередь нас интересуют вопросы, связанные именно с возможностями замены предпочтений в области заявленной культуры другими формами и вариантами. Считаем, что отношение к массовой культуре с различными вариантами ее отражения в жизни человека во многом может быть обусловлено мировоззренческой позицией личности. Данная позиция существенно определяет степень предпочтений человека к тем или иным ценностям, влияет на выбор тех или иных форм досуга. В ходе эксперимента была поставлена цель – проследить степень предпочтений людей к тем или иным формам культуры, имеющих разную мировоззренческую позицию.

В ходе научного эксперимента нам интересно было узнать, какие альтернативы могут быть предпочтены различным элементам массовой культуры и есть ли они вообще. Нашим исследованием была охвачена студенческая аудитория, направление обучения, которых уже предполагает разное мировосприятие и разные взгляды на жизнь (светское и теологическое). Были составлены два варианта анкеты предварительного культурологического исследования – для студентов светского учебного заведения (ДГПУ) и студентов светского учебного заведения с теологическим уклоном (ДГИ). В заглавии обоих вариантов значилась общая тема исследования: «Массовая культура: за и против». Предварительно было разъяснено, что обычно понимают под массовой культурой в широком и узком смысле. Опросный лист содержал следующее задание:

«Отметьте, пожалуйста, знаком «+», какие из предложенных вариантов ответов являются для вас наиболее приемлемыми в вопросах удовлетворения досуга, проведения свободного времени?». Общее количество, охваченных опросом студентов, было одинаковым (25 человек), равным был и набор вариантов ответов в обоих опросных листах.

Особенностью проводимого исследования было то, что организаторы анкетирования сознательно не ограничивали опрашиваемых в количестве выделяемых ценностей: участник опроса мог обозначить знаком «+» разное количество вариантов, выбрав произвольно те, которые наиболее приемлемы для него. При анализе ответов упор делался на то, был ли тот или иной вариант ответа отмечен большей частью определенной группы участников опроса или ее меньшей частью.

Итак, среди заданных вариантов, в обеих группах практически совпали варианты, связанные с занятиями традиционным декоративно-прикладным искусством, что во многом говорит об общности интересов студентов, опрашиваемых групп в области традиционной народной культуры. Определенная общность интересов проявилась также в выборе варианта, связанного с

посещением музеев, выставок (около 90% в обоих случаях), а также посещением спортивных секций (80% в обоих случаях). Полярность же позиций, как следствие разного мировосприятия действительности, подтвердилась при выборе разных вариантов ответов на вопросы, связанные с просмотром модных сериалов, популярных ток-шоу, т. е. формами, несущими на себе больше развлекательную нагрузку. Как видно из таблицы почти 90 % студентов вуза светской направленности остановились на выборе данных вариантов. Совпадение интересов студентов обоих вузов при выборе варианта ответа, связанного с просмотром фильмов на религиозную тематику (80% и 99% соответственно), скорее связано с наличием элементов занимательности, что характерно для художественных фильмов. Безусловно, нельзя утверждать, что в светских учебных заведениях у студентов не могут присутствовать элементы религиозного мировосприятия, и что они совсем оторваны от религии. Здесь элементы религиозного сознания личности не оторваны от массовой культуры вообще. Около 40% опрошенных студентов ДГПУ выбрали дополнительные формы поклонения как один из вариантов ответа. Иную картину мы наблюдаем у студентов-теологов. Здесь мы видим единичные проценты в ответах на вопросы, связанные с приобщением к массовой культуре. Таким образом, мы наблюдаем, что в данном случае мировосприятие студентов несовместимо с тем, чтобы «отвлечься» на развлечения, предлагаемые современной телевизионной индустрией. В ходе постэкспериментальных бесед с данной аудиторией студентов мы выявили, что они оценивают этот процесс именно как бездумную трату драгоценного времени. Более того, они усматривают в этом греховный контекст и считают, что многочисленные современные шоу, сериалы, телевизионные игры наносят непоправимый урон духовному составляющему личности. Религия, как известно, всегда выступает против того, что наносит вред, ущерб личности, будь то физический или духовный.

В результате проведенного эксперимента подтвердилась заявленная нами гипотеза о том, что отношение к массовой культуре и различные способы ее отражения в жизни во многом могут быть определены мировоззренческой позицией личности. При этом каждый отдельный человек, имея определенную мировоззренческую установку, избирательно относится к выбору тех ценностей, которые являются для него приоритетными и которые не идут в разрез с его внутренней позицией и взглядами на жизнь. Критика массовой культуры, многочисленные отражения в исследованиях ее пагубного воздействия, особенно на формирование растущей личности не являются сегодня чем-то новым. В этом аспекте, считаем важным наряду с критикой, вносить планомерные предложения по реализации в жизни человека тех или иных альтернатив массовой культуре.

#### Библиографический список

1. Савкина И.Ф. Массовая культура: историография и проблема влияния на общество. *Культура: управление, экономика, право*. 2005; 3: 35.
2. Ламонд И. Массовая культура и средства массовой информации. *Культуры – диалог народов мира*. 1983; 4: 43.
3. Поликарпов В.С. *Лекции по культурологии*. Москва, 1997.
4. Смольская Е.П. *Массовая культура: развлечение или политика?* Москва, 1986.
5. Флиер А.Я. Массовая культура и её социальные функции. *Общественные науки и современность*. 1998; 6: 148.

## References

1. Savkina I.F. Massovaya kul'tura: istoriografiya i problema vliyaniya na obschestvo. *Kul'tura: upravlenie, `ekonomika, pravo*. 2005; 3: 35.
2. Lamond I. Massovaya kul'tura i sredstva massovoj informacii. *Kul'tury – dialog narodov mira*. 1983; 4: 43.
3. Polikarpov V.S. *Lekcii po kul'turologii*. Moskva, 1997.
4. Smol'skaya E.P. *Massovaya kul'tura: razvlechenie ili politika?* Moskva, 1986.
5. Flier A.Ya. Massovaya kul'tura i ee social'nye funkicii. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 1998; 6: 148.

Статья поступила в редакцию 16.06.17

УДК 378

**Ho Da**, postgraduate, Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: olgarjakina@inbox.ru

**THE FORMATION OF MUSIC EDUCATION OF CHINA AND RUSSIA IN THE CONTEXT OF CULTURAL DIALOGUE IN THE CAPITAL AND PROVINCES (10 – 19 CENTURIES).** The article examines the use of music education in China and Russia in the context of cultural dialogue in the capitals and the provinces of the countries for the period from the 10<sup>th</sup> century up to the 19<sup>th</sup> century. Some general and specific features of this historical-pedagogical process were caused by social and political factors, cultural convergence, ideological doctrines. The author comes to the conclusion that external factors were the prerequisites for the formation of a cultural dialogue between the capital and the provinces of China and Russia: social and political conditions, openness to cultural convergence due to the geographical setting, the ideological doctrine of Confucianism in China, and the Christian religion in Russia.

**Key words:** music education, dialogue of cultures, Confucianism, Christian religion, functions of musical art.

**Хо Да**, аспирант каф. методологии и технологий педагогики музыкального образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: olgarjakina@inbox.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ И РОССИИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА СТОЛИЦЫ И ПРОВИНЦИИ (X – XIX В.)

В статье рассматриваются вопросы становления музыкального образования Китая и России в контексте культурного диалога столицы и провинции в период с X века до XIX века. Выделяются общие и специфические черты данного историко-педагогического процесса, обусловленные социальными и политическими факторами, культурной конвергенцией, идеологическими доктринами. Автор делает вывод о том, что предпосылками становления культурного диалога столицы и провинции Китая и России стали внешние факторы: социальные и политические условия, открытость к культурной конвергенции в силу географического положения, идеологическая доктрина конфуцианства в Китае и христианская религия в России.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, диалог культур, конфуцианство, христианская религия, функции музыкального искусства.

В современных научных исследованиях возрастает значение разностороннего углубленного анализа, изучения процессов генезиса и творческого потенциала международного диалога в контексте научной парадигмы диалога культур на основе подходов, учитывающих активную трансформацию социальных, политических, национальных культурных и др. реалий не только в сфере гуманитарного, но и образовательного знания. Как диалог предусматривает взаимодействие равноправных субъектов, так и диалог культур, цивилизаций основан на общих культурных ценностях.

Основополагающими в области методологии диалога культур являются работы М. Бахтина. Диалог, по М. Бахтину, – это не только взаимопонимание, но и сохранение своего мнения, это развитие и взаимодействие, показатель общей культуры социума. «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем у ней ответа на эти наши вопросы; и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые стороны, новые смысловые глубины» [1]. Методология гуманитарного знания М. Бахтина легла в основу «школы диалога культур» В. Библера, где проблема диалога продолжала развиваться, при этом диалогичность рассматривалась в контексте взаимодействия противоположностей.

Историко-педагогический анализ становления и развития китайской и российской систем музыкального образования должен учитывать сложный и неравномерный характер процесса взаимодействия, диалога культур, который активизируется при усвоении близких художественных ценностей, в нашем случае – музыкального образования. При этом необходимо обладать кросскультурной компетенцией (грамотностью), включающей толерантность, равно позитивное отношение к своей культуре и культуре других народов в контексте понимания и принятия культурных ценностей, традиций.

Специфика становления и развития музыкального образования в России и Китае определена историческими условиями развития обеих цивилизаций. История китайской цивилизации насчитывает по разным источникам около пяти тысяч лет. Как единое национальное образование Китай существует приблизи-

тельно с 8 века до н. э. Он имеет высокоразвитую музыкальную традицию, существуют исследования, согласно которым первая музыкальная школа, в которой обучали пению и танцам, была открыта в Китае еще в первом тысячелетии до н. э. [2] История России (Руси) начинается с конца первого тысячелетия нашей эры (862 год – год образования Древнерусского государства).

Развитие системы музыкального образования в обеих цивилизациях имело разную динамику и разную периодизацию. Так, например, говоря о Китае, важно подчеркнуть, что этот процесс был обусловлен социальными и политическими условиями, которые в свою очередь во многом зависели от того «курса», который на данный конкретный момент определяла правящая династия. В России ситуация складывалась несколько иначе. Находясь в иной географической зоне, будучи значительно более открытой к культурной конвергенции в силу ряда объективных исторических обстоятельств, все сферы российского социума развивались в зависимости от множества внешних факторов; да и сама динамика зависела не столько от того, какая именно династия в данный конкретный момент осуществляла руководство, сколько от того, насколько тот или иной представитель династии понимал ключевые актуальные социальные потребности поданных, корректируя на основе этих факторов внешнеполитический и внутриполитический курсы.

Необходимо отметить, что в России, в отличие от Китая, никогда не было столь мощной идеологической доктрины, каковой являлось конфуцианство. Христианская религия, как справедливо отмечает в своем диссертационном исследовании С.И. Дорошенко [3], сыграла важнейшую роль в формировании концепции системы музыкального образования в России, однако христианство вряд ли можно рассматривать как довлеющую над всеми сторонами жизни социума идейную систему, какой было конфуцианство.

Музыкальное искусство в конфуцианской доктрине играло особую роль. «В философской мысли Конфуция музыка – это средство установления гармонии между Землей и Небом, ибо звуками пронизан весь мир. Иначе музыка – это средство гармоничного управления обществом и государством. Однако музыка

может способствовать совершенствованию государственного управления только в том случае, если она прекрасна. А прекрасной может быть только в том случае, если она совершенна по форме и по содержанию. Придавая огромное значение воспитательной роли музыки, Конфуций говорил: «Ум образовывается чтением од, характер воспитывается правилами поведения, окончательное же образование дает музыка» [2]. Именно поэтому музыкальное искусство в Китае всегда имело совершенно отличные от большинства цивилизаций функции – функции воспитательные, организующие волю, ум и поведение человека, а, следовательно, организующие благополучие государства и благополучие космоса.

В истории российской цивилизации функции музыкального искусства были несколько иными. Так можно выделить две ключевые функции: религиозно-мистическая и развлекательно-бытовая (X – XVIII вв.), развлекательная и воспитательная (XVIII – XX вв.). Говоря о России, необходимо выделить музыкальную традицию русской православной церкви, которая представляла (и представляет) мощный социальный институт, имеющий богатые традиции, в том числе, и музыкальные. Воспитательной функцией обладает хоровая музыка, исполняемая во время православных богослужений и направленная на формирование особого состояния у верующих, которое можно охарактеризовать как смиренно-покаянное. Между тем, русская музыкальная традиция до XVIII столетия, до времени начала интенсивной интеграции элементов европейской музыкальной культуры, была представлена и обширным конгломератом направлений в музыке народной, существовавшей задолго до появления на Руси христианства, следовательно, музыкальную традицию последнего следует рассматривать как некую отдельную область музыкальной культуры.

По-разному развивалось музыкальное образование в контексте диалога провинции и столицы в Китае и России. На протяжении истории Китайской цивилизации (кроме XX века) ментальная дистанция между социумами провинции и города была значительно меньше, чем в России. Китай сотрясали мощные революции, в которых важную роль играл фактор «разрыва» между материальным положением жителей крупных городов и жителей провинций, однако после каждого такого социального потрясения взаимодействие города и провинции восстанавливалось в прежних рамках, а именно, в рамках единой государственной системы управления, единого закона и этико-моральных норм. В России на разных этапах ее развития взаимодействие между крупными городами и провинцией осуществлялось по-разному. Более того, городская культура в ряде случаев отличалась даже в зависимости от региона. Так, например, в период «раздробленности» культура городов-республик Пскова и Великого Новгорода отличалась от культуры Владимира и Киева.

Кроме того, начиная с XVIII века в России в силу ряда объективных исторических обстоятельств стал увеличиваться ментальный и материальный «разрыв» между городской культурой, оказавшийся более благоприятной почвой для конвергенции и ассимиляции западных инноваций, и культурой провинциальной. С одной стороны, это провоцировало различные социальные конфликты, с другой стороны – к концу XIX века мощь русской культуры, в том числе и музыкальной, стала настолько значимой, что определяла тенденции в некоторых сферах культуры Европы, США и Китая.

Рассмотрим подробнее исторические предпосылки становления и развития культурного диалога столицы и провинции в истории музыкального образования Китая. X – XIII вв. – это время правления династии Сун. Музыкальное искусство в этот период развивается на волне прогрессивных реформ, проведенных предшествующей династией Тан, в ходе правления которой было создано пять крупных учебных заведений, обучающих профессиональному музицированию и танцам. Кроме того, во времена правления династии Тан (VII – X вв.) существенный импульс к развитию получила инструментальная музыка, был значительно расширен инструментарий (главным образом, ударные инструменты), развивалось оркестровое музицирование. Период династии Сун (X – XIII вв.) характеризуется возрождением и трансформацией конфуцианской теории музыки, выдвигающей на первый план непосредственное этическое действие музыки, музыкальной философии и теории при этом уделялось второстепенное значение. С XIII в. до Новейшего времени китайская музыка в целом остается традиционной, можно отметить лишь некоторые элементы демократизации. В период XVIII – XIX вв. китайская музыкальная культура испытывает влияние европей-

ской традиции, которое особенно усилилось на рубеже XIX–XX вв. Хотя анализ исторических документов показывает, что динамика в музыкальном образовании была, но была не столь яркой, как в период правления династии Сун.

Некоторая статичность не только музыкального искусства, но и музыкального образования в Китае характерна для XIII – XIV вв. (период Монгольской империи), однако уже в XIV – XVII вв., во времена правления династии Мин, происходит существенный рост профессиональных учебных заведений, обучающих театральному и музыкальному мастерству. Минская династия стремилась к максимальному господству государства во всех сферах жизни китайского народа. Возможно, именно тогда идейное господство конфуцианства достигает своего апогея. Тем не менее, в этот период сложно говорить о значимых инновациях – Китай существует как достаточно закрытое общество, в котором развиваются исключительно национальные традиции.

Время правления династии Цин (XVI – XX вв.) стало периодом, предвосхищающим фундаментальные преобразования, наступившие в XX веке. В это время Китай начинает открываться в торгово-экономическом и культурном отношениях окружающему миру, что способствует ускоренному развитию всех сфер культуры. В Китае возникает ряд новых жанров в искусстве, самым известным из которых является Пекинская опера и ее разновидности. Возникновение нового жанра еще более способствует открытию в крупных центрах империи новых музыкальных учебных заведений, среди которых выделяются специально готовящие исполнителей для пекинской оперы, значительно усложняется техника музицирования, развивается педагогика. В провинциях обучение музыкальному искусству носит в подавляющем большинстве случаев любительский характер. Однако именно в этот период, несмотря на то, что первые музыкальные школы были открыты в Китае еще столетия назад, начинают все более ощущаться разрыв в профессионализме столичных и провинциальных исполнителей.

Становление музыкального образования в России имеет иную периодизацию, которая обусловлена историческими процессами, шедшими внутри государства.

IX – XI века – это период формирования Древней Руси, и, как отмечают исследователи, музыкальное искусство в это время не имеет профессионального характера, господствует ритуальная и развлекательно-бытовая песенно-хоровая музыка.

XII – XIII века – это период раздробленности Российского государства. Но он характеризуется не упадком культуры, что следовало бы ожидать, а ее расцветом. Конкуренция между княжествами дает толчок к росту городов, постройке новых храмов и церквей, их богатому убранству. Во второй половине XII века возвышается Владимиро-Суздальское княжество, во главе которого стоит Андрей Боголюбский. Он строит Успенский собор, который по высоте равен Киевскому Софийскому собору, и перевозит туда византийскую икону Владимирской Богоматери, которая становится святыней Владимирской, а затем и Московской Руси. Князь Андрей как образованный человек поддерживал все начинания, связанные с созданием музыкальных и литературных произведений, посвященных Богородице. Одно из первых упоминаний о хоре находим в Лаврентьевской летописи при описании торжественных похорон князя Андрея. С Владимиром спорит Ростов Великий, где канонизируется епископ Леонтий, в чью честь созданы песнопения, записанные крюковой нотацией и относящиеся к древнейшим произведениям русской профессиональной музыки.

XIII – XV вв. – период татаро-монгольского ига. В это время усиливаются позиции православной церкви, образование сосредотачивается в монастырях. Особо следует отметить музыкальную культуру Великого Новгорода, географическое положение которого сделало его недоступным для врага. Основная часть древнейших рукописных музыкальных и литературных памятников принадлежит именно Новгороду. Так, Остромирово евангелие содержит древние музыкальные знаки экфонетической нотации, а Кондакарь – первая музыкальная певческая рукопись, где собраны песнопения годового цикла, записанные кондакарной и знаменной нотациями. В Новгороде славилось скоморошество, при этом скоморохи жили в деревнях (Скоморохово, Скоморошиха), известны новгородские былины, в которых много внимания уделено бытовым чертам.

Новгородцы любили инструментальную музыку, гусли, играли на боярских пирах, княжеских торжественных церемониях, на крестьянских братчинах, свадьбах и тризнах. (При археологических раскопках в Новгороде были найдены музыкальные



инструменты начиная от XI века, среди них гусли 4, 5, 6, 9-ти струнные, щипковые инструменты, гудки, флейты, варганы.)

XV – XVIII вв. – это период, когда страна освободилась от татаро-монгольского ига. В это время продолжается господство церковной культуры, старавшейся оградиться от всего западного. Хотя опять необходимо отметить роль Новгорода, где с XVI века ставились средневековые мистерии, театрализованные представления на библейские темы. Эта традиция берет начало из византийских и западноевропейских мистерий. [4] В Москве и Новгороде складываются Московская и Новгородская певческие школы.

XVIII вв. – начиная со времени правления Петра Великого, русская культура оказывается все более вовлеченной в процесс интеграции с культурой европейской. С этого момента возникает разрыв между городской и провинциальной культурами. Провинциальная культура в меньшей степени интегрируется в общеевропейскую, в то время как в городской культуре с помощью, главным образом, иностранных специалистов формируются первые профессиональные (в современном смысле этого слова) учебные заведения.

XIX в. – становление системы профессионального музыкального образования в России в городской культуре. Именно в XIX столетии в России культурный диалог между столицей и провинцией вышел на другой уровень, который был обусловлен все более обретавшими популярность в то время в среде городской образованной молодежи идеями демократии. В истории этот про-

цесс называется народничеством: распространяются «хождения в народ», то есть попытки творческой интеллигенции осуществлять в русской провинции просвещение, пропагандировать новые идеологические программы (в том числе и революционные). Это и попытки творческой интеллигенции обрести «в народе» некое знание национальной самоидентичности, попытки открыть некую национальную мудрость, распространение получила идея «долга перед народом».

Соответственно, музыкальное образование в России в XIX веке формируется в достаточно парадоксальной ситуации двух, на первый взгляд, совершенно разных по своему содержанию тенденций. С одной стороны, происходит интенсивное заимствование западноевропейского опыта – организация консерваторий и учебных программ по западному типу, приглашение европейских специалистов; с другой стороны, на фоне усиливающегося народничества в музыкальное образование проникают идеи поиска собственного аутентичного пути. На основе синтеза этих идейных направлений и сформировалась российская система музыкального образования, которая к началу XX века стала одной из наиболее эффективных в мире.

Таким образом, предпосылками становления культурного диалога столицы и провинции Китая и России стали внешние факторы: социальные и политические условия, открытость к культурной конвергенции в силу географического положения, идеологическая доктрина конфуцианства в Китае и христианская религия в России.

#### Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1986.
2. У Ген Ир *Традиционная музыка Дальнего Востока – Китай, Корея, Япония*. Автореферат диссертации ... доктора искусствоведения. Санкт-Петербург, 2011.
3. Дорошенко С.И. *Диалог культур столицы и провинции в отечественном музыкальном образовании XIX – XX вв.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Владимир, 2012.
4. Келдыш Ю.В. *История русской музыки. Древняя Русь XI-XVII века*. Москва, 1983; Т. 1.

#### References

1. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1986.
2. U Gen Ir *Tradicionnaya muzyka Dal'nego Vostoka – Kitaj, Koreya, Yaponiya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg, 2011.
3. Doroshenko S.I. *Dialog kul'tur stolicy i provincii v otechestvennom muzykal'nom obrazovanii XIX – XX vv.* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Vladimir, 2012.
4. Keldysh Yu.V. *Istoriya russkoj muzyki. Drevnyaya Rus' XI-XVII veka*. Moskva, 1983; T. 1.

Статья поступила в редакцию 06.07.17

УДК 37.08

**Shafranova O.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Department of Additional Education, Amur State University (Blagoveshchensk, Russia), E-mail: olga\_shafranova@mail.ru

**UPBRINGING IN PROFESSIONAL WORK OF UNIVERSITY TEACHERS: AXIOLOGICAL ASPECTS.** Professional activities of a modern university teacher are considered from the standpoint of the realization of the culture-creative functions of higher education. The work proves the legitimacy and the need for understanding and acceptance of the professional community polyphonic and humanitarian nature of the teaching profession in higher education. It is understood as a condition of the development of the culture-creative subsystem within the system of the teacher's professional life activity. This subsystem contains the main features of upbringing as a process and the type of teacher activities. Understanding the value of upbringing in the professional life of a modern teacher in the national higher education school is performed from the standpoint of axiology. It is based on the value orientations and priorities of the professional activity of the teacher and the culture of the modern civilization.

**Key words:** teacher of higher education, upbringing, pedagogical axiology.

**О.Е. Шафранова**, канд. пед. наук, доц., декан факультета дополнительного образования Амурского государственного университета, г. Благовещенск, E-mail: olga\_shafranova@mail.ru

## ВОСПИТАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Профессиональная деятельность современного университетского преподавателя рассматривается с позиций реализации культуросоциальной функции высшего образования. В статье доказывается правомерность и необходимость понимания и принятия профессиональным сообществом полифоничной и гуманитарной сущности профессии преподавателя высшей школы. Это, в свою очередь, станет условием развития культурообразующей подсистемы в пределах системы его профессиональной жизнедеятельности. Эта подсистема содержит в себе основные признаки воспитания как процесса и вида педагогической деятельности. Осмысление места воспитания в профессиональной жизнедеятельности преподавателя современной отечественной высшей школы осуществляется с позиций аксиологии. Это позволяет зафиксировать ценностные ориентиры и приоритеты, как профессиональной деятельности преподавателя, так и культуры современной цивилизации.

**Ключевые слова:** преподаватель высшей школы, воспитание, педагогическая аксиология.

В современной массовой педагогической практике высшего образования вопрос о месте воспитания в высшей школе обсуждается не так часто. Не так интенсивно рассматривается этот вопрос и в отечественной педагогической литературе. Анализ статей показал, что чаще всего в статьях последних пяти лет обсуждаются различные аспекты работы куратора: функции, формы, опыт организации этой деятельности в конкретном университете и т. п. (С.П. Акутина / 2014; Н.А. Балакирева / 2012; Н.С. Бейлина / 2015; Н.Ф. Большакова, И.П. Миронов / 2013; Е.С. Бородина / 2013; А.Е. Великанова / 2011, 2013; Н.В. Винокурова / 2012; А.А. Гринюк и др. / 2013; А.Н. Дулатова / 2011; Л.Н. Зайнуллина / 2013; И.А. Малыхина / 2014; Г.У. Матушанский и др. / 2012; Н.Н. Невьянцева / 2014; И.В. Руденко / 2013; А.А. Рябина / 2014; О.В. Уваровская и др. / 2013; Г.Е. Филатов, Казак Л.П. / 2013; Т.А. Шерина, Петрова Т.И. / 2015 и др.).

Есть ещё одна группа работ – она значительно меньше вышеупомянутой. В этих работах осуществляется попытка осмысления воспитательных функций вуза в контексте гуманизации образования (А.В. Привалова / 2013); аксиологического подхода в воспитании студенчества (В.А. Мамаев / 2012); проблемы мониторинга воспитательной работы со студентами в техническом вузе (В.В. Матвеева, Р.Г. Шамьенова / 2014); формирование гражданской позиции студентов в воспитательной системе вуза (З.И. Анисимова / 2012); необходимости и особенностей осуществления воспитания в высшей школе (В.С. Грехнев / 2013); системного обеспечения воспитательного процесса в современной высшей школе (Е.Н. Карпанина / 2014); социализации и профессионального воспитания в высшей школе (М.В. Ромм, Т.А. Ромм / 2010) и проч.

Безусловно, выше упомянуты лишь наиболее заинтересовавшие автора работы. Но в целом обзор современной педагогической прессы по интересующей нас тематике позволяет сделать ряд выводов:

- вопросы системного, сущностного осмысления проблем воспитания в высшей школе современной педагогикой профессионального образования рассматриваются гораздо менее интенсивно, чем различные аспекты обучения;
- наиболее устоявшейся в сознании отечественного преподавателя является связь «воспитательная деятельность в университете – куратор группы/курса»;
- практически отсутствуют работы, в которых осмысливается диада «воспитание в высшей школе – преподаватель университета».

Что касается первого вывода, то здесь есть надежда на то, что осмыслив основные аспекты организации компетентно построенного обучения, передовая педагогическая мысль обратит свои взоры и к вопросам воспитания. А иначе как? Ведь зафиксированный во всех законодательных и нормативных актах примат образования не может быть вновь сужен до дидактического уровня – уровня обучения. А образование само по себе содержит мощный воспитательный потенциал. И он не в дихотомии «обучение-воспитание», а в сущности образовательной деятельности как таковой, в сущности педагогического или образовательного процесса, реализуемого в образовательных учреждениях.

Что касается второго вывода, то здесь очевидна традиционная привязка «преподавание – преподаватель»; «воспитание – куратор». И здесь кроется сразу несколько ловушек. Во-первых, преподаватель сегодня это не только и не столько один из субъектов процесса обучения, но субъект образовательной деятельности учреждения высшего образования (об этом подробнее мы поговорим чуть ниже). А, во-вторых, во времена формирования профессиональных стандартов, обновления квалификационных требований к педагогическим работникам, говорить о кураторе вообще смысла нет. Сегодня куратор – «невидимый боец невидимого фронта». Должности куратора в вузе нет, это и понятно, так как её нет в квалификационных справочниках и профессиональных стандартах. Чаще всего это устоявшаяся практика «общественной нагрузки» определенных преподавателей определенными функциями. Практика, прямо скажем, странная, хоть и имеющая богатые традиции. Ведь вряд ли кто-то от педагогики сегодня серьезно будет настаивать на целесообразности параллельной организации учебной и воспитательной работы (как это было раньше во всех образовательных учреждениях). Эта практика закрепились в термине учебно-воспитательный процесс, который, кстати, в новом Законе об образовании в РФ употребляется лишь в связи с организацией образования в пенитенциарных учреждениях. Образовательный же процесс в образовательном учреждении (в учреждении высшего образования в том числе)

предполагает реализацию и организацию образовательной деятельности. Эффективная организация образовательной деятельности возможна лишь в рамках целостного педагогического процесса, который осуществляется средствами педагогической деятельности. Воспитание традиционно рассматривается как компонент этой деятельности.

И здесь мы оказываемся в контурах проблемы, закреплённой в третьем нашем выводе. Раз меняется сущность образования, формируется новая массовая образовательная практика, то должно начаться и глубокое массовое переосмысление профессиональной жизнедеятельности преподавателя отечественного университета. Ведь именно такое переосмысление является ценностным основанием подлинного обновления профессиональной деятельности преподавателя, обеспечивающей новое качество образования. Выход на понимание и принятие связи «воспитание – преподаватель» согласно закономерностям развития ценностного мира профессии и профессионала повлечет за собой изменение системы приоритетов, смыслов, убеждений преподавателя, регулирующей его профессиональную жизнедеятельность.

Попробуем определить аксиологическое основание дихотомии «воспитание в высшей школе – преподаватель университета». По целому ряду признаков профессия преподавателя высшей школы хорошо укладывается в предложенное И.Ю. Кузнецовым понимание сущности гуманитарной профессии [1]. Автор предлагает выделять данный тип профессий по предмету профессиональной деятельности. В качестве такого предмета в гуманитарных профессиях выступает культура как таковая.

Традиционно ключевой особенностью профессии преподавателя высшей школы является дихотомичный характер ее предмета, неразрывный в своем двуединстве. С одной стороны – это некая сфера жизнедеятельности человеческой цивилизации, которая закреплена в предмете той или иной конкретной *научной области*; с другой – это *образование студента*.

Однако, если учитывать эффект профессиональной полифонии (совмещении нескольких профессий в одной), то необходимо зафиксировать следующий фундаментальный факт: в случае объединения в одной профессии ряда самостоятельных профессий происходит некий системный эффект, обуславливающий возникновение качественно нового феномена. Это новое качество не может не отразиться на характеристике предмета труда, который только в том случае может рассматриваться целостным, системным феноменом, если существуют основания, позволяющие утверждать существование этой целостности.

В самом широком смысле и наука, и образование – это, прежде всего, социокультурные феномены, закрепляющие сферу человеческой деятельности [2]. В этом контексте очевидной становится значимость утверждения директора ЮНЕСКО НСЕПЕС Яна Садрлака и вице-президента Европейской академии точных и гуманитарных наук и искусств Хенрика Ратайжака о том, что «в продолжение всей своей многовековой истории университеты считали своей миссией не только образовательную деятельность, но и развитие, а также распространение этических и нравственных норм и ценностей» [3].

Это позволяет сформулировать в качестве ведущей социокультурной функции современного высшего образования *культуроросозидающую функцию*, которая реализуется средствами образовательной и научно-исследовательской функций высшей школы. Нацеленность профессиональной жизнедеятельности преподавателя на изменение культуры снимает проблему раздвоенности предмета труда, фиксирует ее целостный, интегративный, полифоничный и гуманитарный характер.

Т.А. Желagina [4] рассматривает «институт преподавателей вуза» как особую социально-производственную систему, реализующую потребности общества в обновлении, аккумулировании, обработке и трансляции общекультурных и профессиональных знаний. При этом автор выделяет две подсистемы в целостности под названием «профессиональная жизнедеятельность преподавателя вуза» – социокультурную и учебно-образовательную. Предлагаем развить эти идеи, несколько переосмыслив сущность компонентов рассматриваемой системы и ее внутренние связи.

Социокультурная подсистема профессиональной жизнедеятельности преподавателя высшей школы есть, по сути, система, ответственная за решение задачи гуманитарного обогащения цивилизации. Эта задача предполагает вклад преподавателя в поддержание, воспроизводство и развитие культуры человеческой цивилизации. Следовательно, корректнее данную подсистему

называть культуuroобразующей подсистемой. Однако возникает вопрос, какая именно деятельность осуществляется преподавателем высшей школы в рамках указанной подсистемы. Ответ на этот вопрос можно найти, если обратиться к феномену профессиональной полифонии.

Помимо названной автором учебно-образовательной подсистемы, указанная система должна также содержать в себе подсистему научно-исследовательскую, отвечающую за решение задачи интеллектуального (и не только) приращения культуры цивилизации. Учебно-образовательная и научно-исследовательские подсистемы находятся в отношениях дихотомии (неразрывности и неслиянности). Именно такая связь, закрепляя специфику профессии, делает наиболее очевидным ее отличие от профессии, например, школьного учителя, или преподавателя системы среднего профессионального образования.

Дихотомичная связь вышеозначенных подсистем позволяет зафиксировать аксиологические основания специфики профессиональной жизнедеятельности преподавателя. Ключевой задачей его жизнедеятельности является содействие сохранению и обогащению подлинно научного знания, содействующего прогрессивному развитию цивилизации. Тот факт, что в последние годы такое развитие связано с концептом «устойчивое развитие», ценностным идеалом которого является идеал гармонии, то преподаватель университета оказывается вовлеченным в продвижение цивилизации к этому идеалу. При этом сохранение культуры, как хранилища опыта человеческой цивилизации в самых различных формах и средствах, есть задача, решаемая в контексте учебно-образовательной подсистемы, а обогащение осуществляется в рамках научно-исследовательской подсистемы.

Продвижение к гармонии в этих двух компонентах профессиональной жизнедеятельности – длительный и непростой путь. Однако первым шагом должно стать осмысление и принятие сущности профессиональной полифонии, как фундаментально характеристики профессиональной жизнедеятельности преподавателя. Профессиональная полифония объясняет содержание культуuroобразующей компоненты системы «профессиональная жизнедеятельность преподавателя высшей школы». Указанный элемент этой системы является продуктом пересечения (встречи, объединения, интеграции) научно-исследовательской и учебно-образовательной подсистем.

Культуuroобразующая подсистема профессиональной жизни преподавателя порождается взаимопроникновением двух других ее подсистем. Содержание ее определяется культуросозидающей функцией высшего образования (вклад высшей школы в повышение качества материальной и духовной культуры, обусловленного развитием научно-образовательных, научно-производственных и культурных отношений в обществе).

Желательный вариант профессиональной эволюции преподавателя высшей школы с точки зрения представленности в структуре его профессиональной жизнедеятельности вышеозначенных подсистем можно представить следующим образом (см. рис. 1).

Таким образом, современный преподаватель университета оказывается перед необходимостью не только разрабатывать систему мер по ориентации образовательной деятельности на индивидуальное развитие студента; быть компетентным в вопро-

сах консультирования студентов по различным вопросам использования университетской образовательной среды для профессионального развития и деятельности по самообразованию; но и ориентировать студентов в надпредметном содержании высшего образования, позволяющего удовлетворять индивидуальные интересы студентов, учитывая значимость научно-исследовательской функции университета [5]. Следовательно, культуuroобразующая компонента профессиональной жизнедеятельности преподавателя сегодня является важнейшим фактором формирования профессиональных, и в особенности общекультурных компетентностей современных студентов.

Сотворение культуры является фундаментальной задачей культуuroобразующей подсистемы профессиональной жизнедеятельности преподавателя высшей школы, в процессе решения которой преподаватель не только сам становится Человеком Культуры, но способствует становлению таких людей в контексте высшего образования посредством обращения их в представителей гуманитарно обусловленного научно-исследовательского подхода к пониманию мира, его проблем, тенденций, целей и задач развития. Это, в свою очередь, поддерживает тенденцию университазации высшего образования, сущность которой задается обеспечением стремления человека иметь не только специальность, но и мировоззрение, позволяющее ему приподняться над своими узкопрофессиональными установками и осознать свою собственную сущность и свое место в мире [6].

Наличие в структуре профессиональной жизнедеятельности преподавателя выраженной культуuroобразующей подсистемы определяет саму возможность «вклада» преподавателя в становление личностной культуры будущих профессионалов. Следовательно, ориентация на интеграцию учебно-образовательной и научно-исследовательской подсистем их жизнедеятельности в логику гуманитаризации высшего образования может являться основанием наращивания воспитательного эффекта высшего образования.

Каким образом меняется профессиональная жизнедеятельность преподавателя, если профессионалом принята необходимость наращивания гуманитарной сущности своей деятельности? Особым образом должно быть организовано педагогическое проектирование любых форм взаимодействия со студентами. В деятельности преподавателя это проектирование осуществляется в рамках подготовки к занятиям, руководстве студенческими научными обществами или творческими коллективами, разработки учебной и учебно-методической литературы, подготовки рабочих программ, технологических карт, программ индивидуальных или групповых консультаций, экзаменов, разработки фондов оценочных средств и т. п.

Такое проектирование должно осуществляться в системе координат, включающей ценностные основания трех подсистем профессионализации преподавателя: научно-исследовательской, учебно-образовательной и культуросозидающей. При проектировании указанных выше объектов, преподавателю необходимо удерживать триединство его профессионально-личностной миссии, рассматривая, как та или иная его деятельность (действие, операция, акт общения со студентами) содержательно и процессуально наполнена с точки зрения ценностей научной, образовательной и собственной воспитательной компоненты его профессиональной жизни.

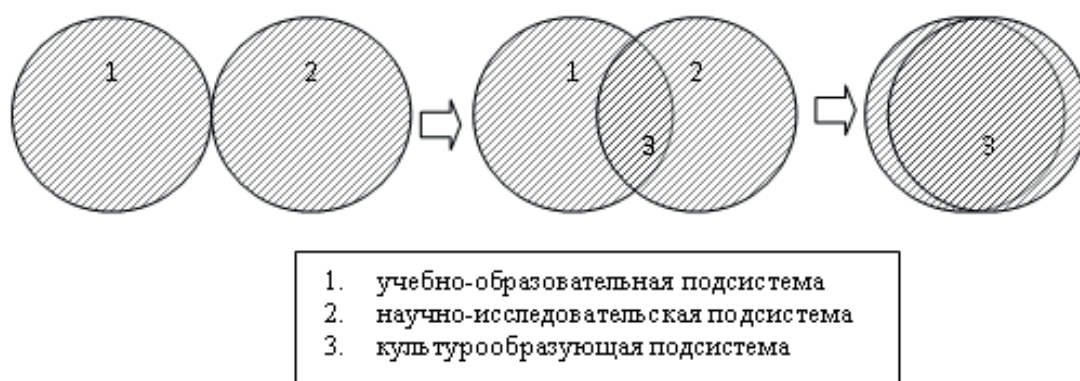


Рис. 1. Динамика развития системы «Профессиональная жизнедеятельность преподавателя высшей школы»



Итак, если в процессе профессиональной жизнедеятельности преподаватель высшей школы сознательно выстраивает свою профессиональную жизнь в логике продвижения к гуманитаризации своей профессиональной деятельности, то с аксиологических позиций, это позволяет удерживать значимость комплексной реализации исследовательской, образовательной и культуросоцидающей функций высшего образования. А, кроме того, это позволяет решать задачу «личностного вклада в культуру» (цивилизации, конкретного студента, собственную) [7].

Тот факт, что становление и развитие культуры личности (человека) традиционно рассматривается как результат воспитания, определяет вывод о том, что воспитание как процесс и деятельность в высшей школе обретает вполне осязаемые очертания в жизнедеятельности преподавателя высшей школы, являясь, по сути, содержанием ее культурообразующей подсистемы, и пронизывая все виды деятельности преподавателя. Освоение же процессуальных аспектов такой трансформации становится одной из ключевых задач его непрерывного образования.

#### Библиографический список

1. Кузнецов И.Ю., Кузнецова С.А. *Самоопределение личности на жизненном пути*. Москва: Кордис, 2003: 215.
2. Сластенин В.А. *Педагогическая аксиология*. Красноярск: Сибирский гос. технологический ун-т, 2008: 273.
3. Садлак Я., Ратайжак Х. Академическая свобода, инновации и ответственность: путь к «Этической глобальной системе позиционирования» в высшем образовании и науке. *Высшее образование в Европе. Русская версия*. 2004; Том XXIX. 4: 16 – 24.
4. Желagina Т.А. *Профессиональная деформация преподавателя вуза: структура и содержание*. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002.
5. Кирьякова А.В. Ценностные ориентиры университетского образования *Вестник ОГУ*. 2011; 2 (121): 27 – 33.
6. Розов М. Идея университетского образования. *Высшее образование в России*. 2007; 6: 125 – 231.
7. Климова И.В., Карлов Г.П., Мухаметрахимова О.С., Трошкина Д.В. Духовно-нравственное развитие студентов в контексте реализации проекта «Возрастание сознания: образование, культура, духовность». *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1 (62): 15 – 17.

#### References

1. Kuznecov I.Yu., Kuznecova S.A. *Samoopredelenie lichnosti na zhiznennom puti*. Moskva: Kordis, 2003: 215.
2. Slastenin V.A. *Pedagogicheskaya aksiologiya*. Krasnoyarsk: Sibirskij gos. tehnologicheskij un-t, 2008: 273.
3. Sadlak Ya., Ratajzhak H. Akademicheskaya svoboda, innovacii i otvetstvennost': put' k «Eticheskoy global'noj sisteme pozicionirovaniya» v vysshem obrazovanii i nauke. *Vysshee obrazovanie v Evrope. Russkaya versiya*. 2004; Tom XXIX. 4: 16 – 24.
4. Zhelagina T.A. *Professional'naya deformaciya prepodavatelya vuza: struktura i soderzhanie*. Tver': Tver. gos. un-t, 2002.
5. Kir'yakova A.V. Cennostnye orientiry universitetskogo obrazovaniya *Vestnik OGU*. 2011; 2 (121): 27 – 33.
6. Rozov M. Ideya universitetskogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2007; 6: 125 – 231.
7. Klimova I.V., Karlov G.P., Muhametrahimova O.S., Troshkina D.V. Duhovno-nravstvennoe razvitie studentov v kontekste realizacii proekta «Vozrastanie soznaniya: obrazovanie, kul'tura, duhovnost'». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 15 – 17.

Статья поступила в редакцию 16.06.17

УДК 122: 572: 37.02

**Dodonova L.P.**, Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Physical Education and Sports, Novosibirsk Teacher's Upgrading and Retraining Institute, (Novosibirsk, Russia), E-mail: lp\_dodonova@mail.ru

**Dodonov A.P.**, senior lecturer, Novosibirsk Military Institute of Internal Troops n.a. General I.K. Yakovlev (Novosibirsk, Russia), E-mail: dodonov1965@mail.ru

**INTENSIVE WAY, PRINCIPLES, FACTORS AND INTERNAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF THE MAN.** The work gives arguments to the thesis that self-actions (corporal and cognitive) are self-origin of a human. It has been shown, from the point of view of the power concept of natural sciences, that the quality of self-acting is a didactic principle and the first condition of a human being development. The authors state that the man should be a disciple throughout his whole life. It has been determined that phenomenon of struggle is a creative aspect of the development process that is based on the principle of overcoming. The paper works out the internal conditions that are necessary for the growth of power, energy of a human being causing the inner way of their development. A new concept of a human being as the centre of activity, who is capable of creating the regimen of self-development, has been derived. The researchers propose a new key idea of the physical culture that reflects the most important sign of the human. Methodological and practical aspect of a new statement of the idea is that it can explain anyone the meaning of the physical exercises "here and now". The solution of this idea doesn't restrict any signs: age from preschool to "the third age", sex, body type, etc., and that is why it is durable for everyone at all levels of organization of education (kindergarten, school, university and "permanent education").

**Key words:** intensive way, principles of overcoming and self-action, factors and internal conditions of development of the human.

**Л.П. Доданова**, канд. биол. наук, доц. каф. физической культуры и спорта Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск, E-mail: lp\_dodonova@mail.ru

**А.П. Додонов**, доц. НВИ ВВ имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: dodonov1965@mail.ru

## ИНТЕНСИВНЫЙ ПУТЬ, ПРИНЦИПЫ, ФАКТОРЫ И ВНУТРЕННИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Аргументировано положение о том, что самодействия (телесные и умственные) есть самоначаление человека. Показано с позиций энергетической концепции естествознания, что качество самодействия является дидактическим принципом и первым условием развития человека. Выведено положение о том, что человек должен быть вечным учеником в течение всей своей жизни. Определено, что явление борения есть созидательный аспект процесса развития, в основе которого лежит принцип преодоления. Установлены внутренние условия, необходимые для роста сил, энергий человека и обуславливающие внутренний путь его развития. Выведено новое представление о человеке как о центре активности, способном осознанно создавать режим саморазвития. Как пример, выведена новая ключевая цель физической культуры, отражающая важнейший признак человека и его развития. Методико-практический аспект новой формулировки цели заключается в том, что она объясняет любому человеку смысл занятий физическими упражнениями «здесь и сейчас». Решение данной цели не ограничивают какие-либо признаки (возраст (от дошкольного до «третьего»), пол, конституция, др.), поэтому она является долговременной для каждого человека на всех уровнях организации образования («детский сад – школа – вуз – непрерывное образование»).

**Ключевые слова:** интенсивный путь, принципы преодоления и самодействия, факторы и внутренние условия развития человека.

Известное нам знание относительно и отражает определенную ступень познания Бытия. Актуальной признана проблема развития человека, и для оптимального развития растущего человека надо выявить пути, принципы, условия, перспективы преобразования системы образования страны [1]. Учёные указывают на необходимость социокультурной модернизации любого субъекта развития [2]. Сказанное определило поиск областей решения проблемы развития человека и нижеследующую цель.

Цель исследования – аргументировать интенсивный путь, принципы, факторы и внутренние условия как основы развития человека на всех уровнях системы образования страны («детский сад – школа – вуз – непрерывное образование»).

В отечественной педагогике сосуществуют методологии, теории и концепции, в основе которых чаще встречаются эмпирические наблюдения, чем теоретические разработки. Но масштабность кризиса в образовании, в том числе и в других странах, свидетельствует о том, что теоретические представления не в полном объеме определяют сущностные аспекты проблемы развития человека (людей) и его (их) обучения. При этом основные образовательные парадигмы, реализуемые ныне в мировом образовательном процессе, имеют недостатки, которые оставляют его стратегию на уровне единичного [3]. В то же время усилиями многих ученых созданы предпосылки для разработки нового методологического подхода, построения современной теории педагогики на основах, которые не зависят от преходящих условий и ритма жизни. Методологической базой данного исследования являются теоретические концепции (системно-структурный подход, выявление инвариантов, теория устойчивости) и концепция эволюции, расширяющая границы познания.

В последние годы выросла динамика и усложнилась социальная жизнь: темп развития социума определяют смены направления и характера деятельности людей; они множат объем переживаний, смятение и сомнения, потерю уверенности в правильности и необходимости выполнять конкретную работу или старательное обучение в школе и вузе. Не все выдерживают быстроту ритма жизни. К примеру, у части молодёжи и взрослых выявляются депрессивные состояния психики [4]. В таких условиях сознание человека должно успевать за этими изменениями, тогда как в жизни многих людей зачастую этого не происходит: большая часть взрослых живет прошлым, а немалая часть молодёжи погружена в мир иллюзий интернета, вовлечена в механизацию, техницизм и другое. Чтобы устоять в условиях интенсификации и усложнения жизни, человеку необходима высокая степень разумности и умение приспосабливаться к многообразным условиям. Этому он может научиться у природы, которую он пока не превзошел своим творчеством. В то же время разумное применение достижений науки и техники вводит сознания людей в планетную жизнь и приближает их к ней. Полагаем, что человечество проходит этап расширения сознания, которое приобретает широкий кругозор и углубляет понимание. В этом процессе проблемы личные заменяются проблемами планетного масштаба (экологическими, др.), и постепенно человек овладевает сверхличным мышлением, которое помогает ему понимать действительность и свое бытие уже с другой точки зрения. Такое мышление возможно на уровнях особенного, общего и всеобщего, которые выше единичного.

Используем расширенный взгляд на явление жизни человека, предполагающей миллионы лет в условиях биосферы Земли, чтобы облегчить понимание процесса его сложного развития в онтоантропогенезе, взаимосвязанном с социогенезом. Явление жизни человека описывают понятием «жизнедеятельность», которая не сводится к раздельной активности его организма, включающей двигательную, или к активности его психики (мыслительной), она проявляется только как целостная реакция на какие-либо воздействия. Действительность (явление жизни человека) заключается в том, что пространственно-временные характеристики человека (и другие уровни организации психобиосистем: когорты, популяции, человечество в целом) определяют его фундаментальную целостность, и эта единая нерасчлененная реальность не может существовать без движения, проявляющегося в разных формах и видах. Движение есть атрибутивное свойство материи, биоматерии (психобиосистем разных уровней организации). Отсюда находим, что принцип движения (развития), следующий из закона кинезофилии (потребности в движении) и определяющий активность (мыслительную и двигательную) человека, есть основа жизни человека. В результате человек как объект изучения есть природное существо, и его психофизиологические характеристики отражают результаты

развития в течение веков, поэтому опираемся на положение о том, что «прошлое является основанием будущего», и будущее трактуем как двигатель. Из положения выводим законообразную импликацию: 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. Так как подготовка к будущему требует времени, то направленность на будущее должна учитывать условия высокой динамики процессов в биосфере и жизни современного социума и войти в жизнь каждого дня. Это утверждение имеет общесоциальное значение, поскольку в его основе лежат фундаментальные понятия «пространство» (здесь явление жизни человека) и «время».

Известно, что время характеризует любой процесс развития, в том числе развитие человека. Время в современном естествознании трактуют как фактор изменения, развития [5; 7]. Время связано с быстротой движения, и традиционно ход жизни измеряется количеством прошедших часов и лет. В условиях интенсификации современной жизни самой большой потерей в общественном сознании наших граждан является утрата чувства невосполнимости времени [6, с. 87]. Полагаем, что причинами такой утраты являются оторванность от природы и как бы «изъятие» самих себя из круговорота жизни планеты, неумение сотрудничать с природой и потеря созвучия с ее законами, в том числе с законами внутри человека, обуславливающими его онтогенез. Приведем лишь некоторые формы растраты времени и сил, энергий людей. Например, учёт фактора времени актуален для педагогики в связи со следующим. Это и иллюзия многих родителей о том, что главное воспитание и развитие дети получают в школе, и многолетняя перегрузка педагогов (в детских садах и школах) «бумажной» работой, не входящей в их функциональные обязанности. Это и инертность науки, путь которой в человекознании не выходит за пределы метода расчленения в рамках конкретно-научного подхода, порождающего «капельные исследования», которые «не дают четкой картины современного нам мира во всей широте и глубине его понимания» [1]. Это и отсутствие в обществе четкого понимания, какое общество мы строим (общество потребления или у человека есть более благородные цели жизни). Это также не восприятие общезначимых мировых идей, идеалов и ориентиров, которые задает сама жизнь, направляющая свой непрерывный поток в пространстве-времени биосферы. Как следствие, настоящее время отличается потрясением нравственности, что приводит к разобщению людей, трате энергии на недостойные цели, конфликты и бесследному исчезновению их сил / энергии, и в ответ в обществе накапливается энтропия. Еще пример, многие школы, да и детские сады имеют компьютеры, и информационно-компьютерная грамотность сегодня трактуется как приоритет практического образования. Но быстрая компьютеризация социума и школ в течение пятнадцати-двадцати последних лет привела к тому, что 93% «подростков постоянно не просто пользуются, но, по сути, живут в Сети», у них формируется «клиповое» мышление, растёт интернет-зависимость и другие изменения личности [1].

В связи с последним, отметим, что современная молодёжь активно вовлечена в процесс эксплуатации техники, в том числе компьютерной, которая повышает скорость перемещения и общения. В условиях высокой динамики жизни молодёжь полагает, что может воспользоваться всеми преимуществами, созданными предыдущими поколениями, без особого усилия с их стороны, и поэтому не стоит «особо напрягаться» в учебном процессе. Но тут-то любой человек и совершает серьезную ошибку, ибо, уповая на чужие усилия, он упускает время, которое есть фактор развития, и пренебрегает развитием своих способностей, которые единственно поднимут его выше «середнячка». Результатами такой позиции многих людей являются иллюзии во внутреннем мире, умственная и телесная лень, самообольщение и планы, которым не суждено сбыться как не отвечающим реальности. В то же время практика показывает, что каждый человек выявляет свою сущность по-своему. Это наблюдение согласуется с концепцией авторов [7, с. 149] о том, что человеку присуще индивидуальное пространство-время, сопряженное с протеканием всех психических процессов и качеством отражения внешнего мира, что «соотношения мировых и индивидуальных пространств и времен в онтогенезе различны». Отсюда следует: если «собственное пространство-время есть необходимый компонент целостной организации человека» [5, с. 287], то познание индивидуального пространства-времени (или самого себя)

является задачей каждого. Во многих случаях такое познание отсутствует, и это ограничивает возможности будущего человека пониманием себя от сегодня. Шаткость данной позиции может быть изменена с помощью применения правильных методов воспитания и обучения молодежи.

В результате в обществе не принято значение времени для развития ребенка, многие родители не смотрят в даль будущего (ребенка и своего), и сознание копошится в непосредственной близости. Существуют и «противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать» [8, с. 188], и понимание некоторыми педагогами профессиональной деятельности в свете денежных интересов. Профессиональное сообщество стремится осознать эти явления, проблемы самореализации и саморазвития человека активно разрабатываются, и по данной проблематике защищены сотни диссертаций [9], но качество образования пока остается на недостаточном уровне.

Вместе с тем известно, что воспитание и обучение детского населения ограничено и совпадает с длительностью прогрессивного этапа (до 23 – 25 лет) онтогенеза: в это время эффективность влияния взрослых связана с краткостью сенситивных периодов, в течение которых определенные внешние воздействия оказываются наиболее благотворными для развития психофизических свойств иного ребенка. В эти периоды возможны высокие темпы развития качеств, особенно в течение первого и второго детства (до 10 лет), поскольку закон сроков управляет сочетанием качеств. К примеру, развитие физических качеств (координации, равновесия, ловкости, быстроты) наиболее эффективно происходит в течение первого десятилетия. Также известно, что стереотипы поведения формируются в первые пятнадцать лет жизни ребенка и что трудность пути зависит от привычек тела, которые позже преодолеть уже непросто. Отсюда следует формула «чем раньше, тем эффективнее воспитание и развитие», выражающая взаимосвязь закона сроков и закона причины и следствия. Иначе говоря, один закон порождает другой, поэтому понимание сроков должно определять направленность и содержание методик, технологий воспитания и обучения. Отметим и то, что сегодня модель поведения ребенка формируется в искусственных условиях урбанизма, техницизма и компьютеризации, и эта модель как некий образец распространена и в городе, и в селе. Дополним, идущее время намного сложнее прошлого, оно приобретает иное значение, сопряженное с масштабными изменениями в биосфере и ее эволюцией, поэтому человек и общество вынуждены соотносить свое будущее с явлениями природы.

Вывод 1: в основе потеря времени и энергии, сил народа лежит слабая осознанность значения и времени, и своих способностей для жизни, и низкий уровень самоорганизации и самоуправления. В связи с масштабностью проблемы развития человека педагогика не должна оставаться в узких границах конкретно-научного познания, потому что она имеет дело с целостным человеком, и представление о нем должно удовлетворять всем сторонам его сложной сущности. Об этом писал еще К.Д. Ушинский. Поэтому педагогику нужно сделать природосообразной, и она должна найти объективное выражение своих основ в непреложных законах природы во всеобъемлющем потоке жизни и ее эволюции, частью которой является человек, человечество. Трудно устанавливаются общие законы, поскольку они не могут быть выражены одной формулой. Но особая значимость основ жизни состоит в том, что они неизменны в веках и не зависят от переходящих условий и нарастающего ритма жизни, поэтому в минуты потрясения и личного, и пространственного человек может вспомнить о них, опереться на эти основы жизни и выдержать давление обстоятельств.

Из сказанного следуют научно-методические аспекты: а) закон сроков и знание краткости сенситивных периодов определяет их значение для своевременного и должного развития ребенка и высокие требования к профессионализму педагогов, особенно работающих с детьми в возрасте до 10 лет; б) представление ребенка о самом себе и об окружающем его мире содержит некую сферу, подлежащую осознанию, поэтому школой, в которой он приобретает свое знание, является сама пространственная жизнь (в самом себе, семье, детском саду, школе, колледже, вузе, социуме, природе); в современном образовании доминирует внешний аспект этой жизни; в) показана проблема самопознания ребенком своих качеств, влияющих на темпы его психофизического развития и определяющих меру его ответственности за содеянные в период обучения на всех ступенях образования («детский сад – школа – вуз – непрерывное обра-

зование»); г) эффективное использование времени прогрессивного этапа для своевременного и должного развития психофизических свойств, качеств детей есть один из рычагов повышения качества образования, а в перспективе – социального прогресса, повышения качества жизни народа и реноме страны; д) на качество образования влияет характер субъект-субъектных взаимоотношений участников образовательного процесса (педагогов, обучающихся, их родителей), и при сознательном сотрудничестве кооперация определяет значение согласования действий как экономия их сил/энергии; к примеру, опора на положения природосообразной педагогики при целенаправленном создании режима развития позволила МБОУ г. Новосибирска «Гимназия №4» войти в число школ «Лучшие школы России» (2014, 2015, 2016) и в группу школ, создающих инновационную педагогику («Лучшая инновационная площадка», 2016).

Таким образом, ускорение биосферных и социальных процессов требует новых научных подходов, поэтому надо создавать нарастающий ритм правильного накопления знаний, не расходящихся с непреложными законами природы.

Явление жизни человека определяют как краеугольный вопрос бытия. Показано [10], что проблема развития человека не сводится к сумме частных задач, и живой человек как целостный объект исследования выявляет принципиально новые свойства или возможности (эмерджентность) и на разных стадиях онтогенеза, и на этапах онтогенеза; наиболее наглядно различные свойства человека последовательно выявляются на прогрессивном этапе онтогенеза: сначала – телесные, затем – психо-духовные. К примеру, факт крепости тела ребенка используют как критерий оценки его психофизического развития в педиатрии. С помощью системно-структурного подхода в данном исследовании обоснована теоретико-методологическая система междисциплинарного знания о человеке как целом и выражена идея центрической модели человека как целого разными научными способами (категорией, гипотезой, моделью). Эту систему описывает «категориальная матрица», выступающая основанием природосообразной педагогики. Модернизирован смысл категории «пространство» применительно к пространственным признакам человека, который позволяет выделить три плана человеческой эволюции: физической, психической и духовной. В силу этого критерием развития становится внутренний человек, его духовность. Отсюда следует значение этой матрицы: она расширяет и углубляет прежние понятия педагогики, которые ограничивают педагогическое познание и не отвечают настоящему и будущему времени, и логически непротиворечиво совмещает понятийные аппараты естествознания и гуманитарных наук. Новизна методологического подхода природосообразной педагогики заключается в согласовании педагогического познания и современного понимания идеи саморазвивающейся материи, биоматерии (психосоциобиосистем различных масштабов: от человека до человечества).

В настоящем междисциплинарном исследовании разумность рассматривается свойством, которое должно задавать направление движения человека. Выдвинута гипотеза, объясняющая сознание главным фактором развития путем преобразования человеком своих различных качеств, свойств [11]. Эта гипотеза объясняет, каким образом необходимо решать проблему/цель развития: опираясь на разумность, человек способен выбрать направление своего движения в пространстве-времени биосферы, согласованное с действием ее законов, обуславливающих в том числе и его жизнь, и на этом пути преобразовывать свои внутренние качества и характер и обеспечивать долговременное поступательное развитие. Результатами этой части данной разработки являются новая композиция известных знаний о человеке и их переосмысление, которые согласуются с теорией изменяемости путем самосовершенствования.

Изучаем единство категорий «действительность» и «возможность». Известно [12; 237], что категория «возможность» выражает объективную тенденцию развития. Такая тенденция заложена в явлении жизни человека природой и обеспечивается действием универсального принципа «изнутри – наружу», который выведен из непреложного закона противоположностей и свойствен всем биосистемам, в том числе человеку. Его основное значение как принципа движения, создающегося на энергетической основе (греч. *energeia* – действие, деятельность), в побуждении к самодействию. Например, в раннем детстве малыш проявляет самодействия через формулу «я сам». Но в условиях урбанизма, техницизма и информатизации самостоятельная активность ребенка часто подавляется, и, как следствие,



нежелание выполнять какую-либо работу сегодня проявляют уже дошкольники. В итоге упускаются возможности его своевременного и должного развития, поскольку в силу генетической потенции каждый годовой цикл жизни человека несет с собой новые возможности его развития и устремления в будущее. Следовательно, природой заложенные свойства человека при определенных условиях могут быть сознательно преобразованы в новые реальные качества, свойства, выражающие более высокую степень его развития. В последние годы внимание в основном уделяется внешним психолого-педагогическим условиям, определяющим экстенсивный путь развития человека. В данной разработке аргументируем примат внутренних причин, обусловленных скрытой генетической программой развития человека, которую глаз не видит, но сознание осознает, благодаря наблюдению, опыту и достижениям науки. Другими словами, значимость явлений определяется не по их внешнему виду, а по внутренней сущности явления жизни, которую познает сознание. Отсюда следует, что путь развития человека заключается в углублении и расширении сознания, поэтому внутри себя надо найти путь развития, сопряженный с повышением уровня внутреннего психодуховного состояния, определяющего внешнюю активность, самодействия, в широком смысле, движение. 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. В итоге аргументируемое здесь представление об интенсивном пути развития человека имеет в виду, что будущие следствия/результаты можно заранее формировать в настоящем, если целенаправленно создавать нужные внутренние условия и не допускать, отталкивать противопоказанные. Такое поведение обеспечит рост лучших качеств.

Представление об интенсивном пути развития человека аргументируем и с другой точки зрения [11], которое соответствует сущности принципа относительности [13, с. 396]. Так, в настоящее время в системах отношений «человек – природа», «человек – общество», «человек – человек», «человек – культура» доминирует явление равновесия, длительно накапливавшееся в социально-историческом процессе. Находим первопричину широкого распространения этого явления, ею является рассогласованность между взаимозависимыми аспектами человека: внешним, представленным организмом, телом, и внутренним, психическим аспектом. Взаимодействие этих аспектов выявляет противоположение, которое лежит внутри человека и выражает борьбу биологического и психосоциального в нем. В данном исследовании доказано, что именно это противоречие определяет движущие силы и источник развития человека на всех этапах онтогенеза и по генетической линии в антропогенезе. Но существует подмена понятий. В общей педагогике принято, что движущими силами и источником развития человека является противоречие между новыми потребностями, порожденными деятельностью, и возможностями их удовлетворения, названными внутренними и внешними противоречиями [14, с. 22, 52]. Авторская трактовка движущих сил и источника развития человека переносит основание развития внутрь него, именно соотношение психических и телесных свойств, качеств определяет степень успешности самодействий. Наглядным примером может служить каждый соревнующийся спортсмен, мобилизующий свою волю для достижения цели. Отсюда следует, что для каждого человека актуальна проблема совершенствования своих способностей, глубина которых в психических и физических свойствах, качествах. То есть, чтобы в человеке побеждало психосоциальное («высокое, верх»), необходимо диалектическое «снятие», изменение человеком самого себя (а не покорения природы или других) путем развития жизнеспособных элементов (качеств, свойств) для того, чтобы обеспечить переход на более высокую ступень развития (последовательно на каждом этапе онтогенеза и по генетической линии). Осознание данной проблемы как приоритетной выявляет путь развития – для каждого человека этот путь лежит внутри него, а различные (социальные, педагогические и др.) условия, средства и механизмы в социальной и образовательной среде могут повышать эффективность развития в случае их использования этим человеком. Интенсивный путь делает возможным преобразование потенциальных качеств человека в актуальное и ближайшее развитие, тогда как экстенсивный путь, доминирующий сегодня, имеет ограничения, порождает непонимание и отсутствие смысла (зачем мне нужно напрягаться, ведь все хорошо) и, в итоге, часто сопровождается потерей времени,

сил, дезориентацией и даже утратой уровня развития каких-либо качеств, свойств.

Кроме того, в исследовании разрабатываем понятие «энергия», описывающее сущностные признаки каждой психобиосистемы. Доказано, что энергия человека обуславливает внутренний путь, движущие силы и источник развития человека [15]. С позиций энергетической концепции естествознания аргументировано, что труд есть основа жизни и преуспевание духа, труд есть главная форма активности, метод и основной фактор воспитания и развития человека. Из этого обобщения на уровне «всеобщего» выведены положения. Например, положение о том, что человек должен быть вечным учеником в течение всей своей жизни, тогда путь совершенствования на основе самопознания может дать лучшие результаты при использовании универсального критерия гармонии для самооценки (и внешней оценки) деятельности на разных уровнях (человека, группы людей и т. д.). Иначе говоря, доказана объективность тезиса о значении труда и обоснована его полезность для развития человека на основе общепринятого в естествознании научного факта («энергия воедино связывает все явления природы» [16, с. 1558]), допускающего проверку на достоверность с позиций концепции эволюции. Данная аргументация обеспечивает выход за рамки традиционных педагогических трактовок и понятия «деятельность», и объект исследования (здесь человека как целое и его развитие). В исследовании также учтено, что энергия (ее разные виды и формы) «подарена» человеку природой, она имеет значение основы и правдивого основания жизнедеятельности каждого человека во все времена, поэтому она есть единое основание развития всех людей.

Таким образом, аргументировано, что широко понимаемый процесс труда (физического и умственного) имеет вневременное значение для развития телесности и различных энергий человека. С точки зрения бытия труд самодовлеющий необходим, так как без него человечество существовать не может, и нет достижений без трудов и усилий, поэтому народы строят свою судьбу с опорой на самодействия. Показано, что на прогрессивном этапе существует односторонняя последовательность выявления свойств человека: сначала телесных, затем – психодуховных. В бинарной оппозиции «психодуховность – телесность» эта очередность определяет сначала доминанту двигательной активности детей, которая достигает пика к 9-10 годам. Для адекватного развития психофизических свойств, качеств детей необходим должный объем и разнообразие двигательных действий. Например, с первых дней жизни ребенок овладевает телесностью через внутреннюю борьбу и преодоление несогласованности работы мышц. Борьба и преодоление дают ему продвижение и радость победы над собой, которую он чувствует, но сказать о ней пока не может. Каждое преодоление создает цепь полезных следствий, поэтому борьба с собой нужна человеку как средство, чтобы преодолеть в себе прошлое и усилить себя настоящего. То есть трудность овладения (здесь своим телом) определяет возможность победы, поэтому трудность есть условие успеха. Этот успех выявляется в способностях стоять на своих ногах и двигаться своей силой, и эти способности есть условие самореализации человека, которое обойти нельзя. Другими словами, ходить в пеленках неудобно и ребенок заменяет тесные условия жизни в кроватке, он расширяет пределы пространства жизни, активизируя свои двигательные и познавательные способности. В данном примере ясно видно, что расчет на чужие силы чреват полным провалом в будущем, поскольку возможности теряются из-за нежелания управлять собой. И эта активность малыша уже есть опыт преодоления самого себя, и его надо выявлять в течение всей жизни, поэтому без борьбы нет победы. Отсюда выводим принцип преодоления своих несовершенств, обуславливающего новые способности с помощью самодействия. Находим смысл преодоления: он в том, чтобы иные желания или ощущения были под контролем воли, сосредотачивающей все силы на определенной задаче, потому что контроль воли объединяет силы в человеке, как линза собирает лучи в своем фокусе. Это значит, что явление борения есть созидательный аспект процесса развития, в основе которого лежит принцип преодоления.

Следовательно, чтобы человек поддерживал состояние борения постоянно на всех этапах онтогенеза, необходимы и полезны препятствия, преодоление которых обеспечивает преобразование его психофизических качеств, свойств и их развитие, в том числе в социально-педагогических условиях. Но качества сами по себе расти не будут, нужно сознательное их утверждение упражнением. В результате напомним, что для роста сил,

энергий человека требуются внутренние условия [15]: 1) осознание своих сил, энергий (их разных форм и видов); 2) постоянное упражнение, так как каждая способность растет при упражнении; 3) применение их в течение жизни, не ставящее границ развитию, поскольку нельзя ограничивать возможностей будущего своим пониманием от сегодня. Когда эти условия не соблюдаются, то, как следствие, развитие каких-то качеств нарушается. В итоге, если исходить из того, что человек есть целое сложное существо, обладающее тремя структурно-функциональными планами (физическим, психическим и духовным), то на каждом из них должны решаться свои особые задачи. Это значит, что процесс преодоления должен идти последовательно и постепенно, начиная с малого, на телесном, эмоционально-чувственном и мыслительном уровнях. Отсюда выводим смысл пути развития: он в том, чтобы через преодоление несовершенств улучшались конкретные качества человека, и все на этом пути сводится к работе, которую он ведет над собой, и ее характеру (созидательно-му или разрушительному).

К примеру [17], авторское толкование понятия «физическая культура человека», выведенное как видовое, операционально связано с предельной категорией «духо-материя (физическое тело человека)». Из этой категории выведена новая трактовка цели физической культуры – человек должен овладеть своим телом, по сути, энергиями, неотделимыми от его телесности и хранящимися в человеческом аппарате и подчиняющимися его воле путем самосовершенствования. Новая формула отличается от традиционной цели, содержащейся в программах физического воспитания следующим. Так, новая цель каждому ребёнку объясняет, зачем он должен сотрудничать с самим собой, она дает ему четкий адрес, куда направлены его действия и понимание, зачем нужно выполнять любые упражнения. Этим новая формула снимает противоречие во внутреннем мире ребёнка, которое в следующем. На этапе первого и второго детства ребёнок интуитивно чувствует потребность самодействий под давлением силы закона кинезофилии, и он подчиняется ему через проявление своей активности; на этом этапе это примат двигательной, а не умственной деятельности, поэтому в данном возрасте у детей нет проблемы мотивации к занятиям физической культурой. Но традиционная формулировка цели (повысить двигательную активность, укрепить здоровье, др.) вводит ребёнка в заблуждение, нарушает, «раздваивает» его ощущения и мысли; последние часто расходятся с указаниями педагога, которые ребёнок рассматривает как ограничение свободы его самодействий. Еще пример: новая цель побуждает ребёнка к самодействию и активизирует его внутреннюю, по сути, причинные силы, в итоге определяющие двигательные умения, навыки (или умение управлять своим телом) и развитие психофизических способностей. Логика выражения традиционной цели отражает следственные признаки, результаты (крепкое здоровье, др.) и закрепляет в мышлении ребёнка малую полезность этих занятий, так как большинство детей класса имеют 1-ю и 2-ю группы здоровья и не считают, что здоровье является главным для них «здесь и сейчас». Следствием такого заблуждения является нежелание выполнять учебную нагрузку на уроках физической культуры многими школьниками старших классов. В этот период ослабевает давление закона кинезофилии, определяющего рефлексивность физической активности ребёнка в течение первого десятилетия его жизни, и происходит снижение мотивации к данному виду деятельности. Но, чтобы созидательная активность не снижалась, дети должны знать смысл и умственного, и физического труда для своего психофизического развития. Активность без цели бессмысленна, поэтому для каждого человека актуальна цель – познать себя, изучить соотношение двуполусности своих свойств, качеств; отсюда следует задача заботы о своих положительных качествах, устанавливающих ступень развития. Применение новой цели не ограничивают какие-либо признаки (возраст (от дошкольного до «третьего»), пол, конституция, др.), поэтому она является долговременной для каждого человека в течение всей жизни. Новая формулировка цели физической культуры и спорта и ее новый смысл имеют принципиальное значение для развития человека и его будущего, так как его самодействия (физические и умственные) и качество их выполнения сопряжены с процессами саморегуляции, саморазвития и самоуправления человека.

Рассмотрим примеры выявления человеком своих свойств, качеств в финальной фазе прогрессивного этапа онтогенеза, поскольку этот период значим для будущего детей. Чтобы повысить социальную укорененность системы образования, полагаем, надо углубить смысл деятельности педагогического сообщества

и понять проблему качества образования не как автономный вопрос, а как задачу поэтапной подготовки детского населения к самостоятельной социально-профессиональной деятельности в условиях усложнения жизни социума и ускорения мировых процессов. В этом случае трактовка проблемы развития человека видна в свете проблемы самоуправления ребёнком самодействий, сопряжена напрямую с реальной жизнью, выбором пути, а испытания, экзамены предстают для самого ученика как вехи в процессе его жизнедеятельности, имеющем структурно-временную единицу. Этой единицей является годовой цикл активности человека как психобиосистемы, которая, при определенных внутренних условиях, может дать возможность поступательного развития; одним из таких условий является ритм самодействий человека. В таком случае значение способностей, которые он будет развивать в условиях системы образования, становится для него понятным и нужным, а за фрагментарностью, мозаичностью он увидит систему изложения знаний не как рутину и однообразие, но в спирали разнообразных положений, значимых для его устремления в будущее и осознанной созидательной активности.

Наглядным примером сказанного может служить подготовка молодежи, обучающейся в военном вузе [18]. Так, гео-ландшафтно-климатические, материально-технические и социально-психологические условия, в которых предстоит действовать будущим командирам, характеризуются высокой маневренностью сил и средств, напряженностью и скоротечностью, быстрыми и резкими изменениями обстановки, усилением роли человеческого фактора. Все это требует от военных высоких психофизических качеств, способности выдерживать огромные психические и физические нагрузки, поэтому сознанию курсантов необходимо успевать за этими изменениями и даже предвидеть их. То есть они должны быть подготовлены к самостоятельным действиям в сложных и быстро меняющихся условиях. Такая подготовка сознания курсантов возможна через активизацию мыслительной деятельности, развитие их умственных (в рамках каких-либо дисциплин учебного плана) и других способностей. Поэтому главным фактором является развитие самостоятельности мышления и самодействий курсантов, поскольку развитие индивидуальных качеств, свойств не может быть вызвано извне. Такая подготовка реализуется с помощью применения различных современных технологий, которые обеспечивают соответствие используемой модели управления образовательной деятельностью современным научным требованиям управления сложными многоуровневыми системами, в числе которых человек, группа (ы) людей. Последние являются психобиосистемами высшего уровня сложности [6, с. 173]. В результате, в системе управления обучением изменяется соотношение его функций – курсанты постепенно повышают умения и навыки самоуправления, влияющего на качество их обучения. Примерами решения проблемы самоуправления человеком себя с помощью применения управленческого подхода являются и обучение курсантов в других военных вузах [19], и подготовка спортсменов [20].

В итоге, учитывая специфику деятельности спортсменов и курсантов, офицеров, находим, что главными условиями успеха на пути самореализации выступают постоянство устремления и преодоления трудностей, а также определенная степень bipolarного мышления, которое сопряжено с изменчивостью условий деятельности, с событиями, происходящими как внутри, так и вовне человека.

Вывод 2: обосновано, что самодействия нужно понять с позиций энергетической концепции естествознания; в этом случае широкая трактовка понятия «труд» как основы жизни и преуспевания духа согласуется с пониманием труда как главной формы активности на уровне бытия и объясняет его как основной фактор и метод воспитания и развития. Показано, что основное значение принципа движения, создающегося на энергетической основе, в побуждении к самодействиям. Иначе говоря, важно значение, а не форма, поэтому самодействия важнее всего. Учитываем и то, что размышление, толкование и диалог также побуждают к самодействиям. Отсюда следует истинность положения о том, что самодействия (телесные и умственные) есть самоначаление.

Правильность полученных выводов подтверждает факт выявления каждым ребёнком ценного качества самодействия (или меры готовности к действию), которое он проявляет через формулу «я сам» в раннем возрасте, и важно не подавить его устремления на всех этапах развития. Отсюда ясно, что только самодействия человека позволяют ему овладеть источником своих внутренних сил (различных энергий), поэтому качество самодействия также есть универсальный принцип и первое ус-

ловие развития каждого человека. Значение качества самодействия подтверждают и критерии оценки психофизического развития и его динамики, применяемые в педиатрии.

Таким образом, с позиций энергетической концепции естествознания аргументировано, что первой ступенью психофизического развития каждого ребёнка является овладение телесностью и степенью сознания. В силу этого принцип самодействия приобретает статус дидактического принципа. Обоснование данного принципа распространяется на любого человека, в том числе на всех участников образовательного процесса (педагогов, обучающихся, их родителей), поскольку в его основе лежит энергия разных форм и видов, «подаренная» человеку природой, поэтому принцип самодействия выступает как универсальный дидактический принцип.

Рассмотренные аспекты являются элементами и компонентами пространственных характеристик человека как целого, поэтому они входят в состав понятия «пространство» как части. Применяем авторскую трактовку понятия «пространство» [10]: пространственные характеристики человека понимаем как иерархическую многоуровневую систему, состоящую из совокупности взаимозависимых подсистем, каждая из которых характеризуется качественно особым состоянием. Из этого понятия выводим новое представление о человеке как о центре активности, способном осознанно создавать режим саморазвития, привлекая элементы, нужные ему для самореализации и творчества, и не допуская, отталкивая противоположаемые. В этом толковании использована логика многомерного целого как новый тип мышления, особенностью которого является обобщение уже достигнутого знания и введение новых понятий. Здесь также применено «биполярное» или «синтетическое» познание, учитывающее биполярность действительности (явления жизни человека как целого). Режим саморазвития понимаем как восхождение психодуховности и кооперирование активности человека с силами законов эволюции, а не противодействие им. В основании данного представления о человеке лежат исходные объективные факты и информация, достоверность которых общепринята в естествознании. Из этих исходных данных выведены и предлагаемое представление о человеке как целом, и теоретические положения, имеющие практическое значение для всех людей (разных возраста, пола, др.). Кроме того, новое представление согласуется с «идеями увеличения активности живых существ как ведущей формы прогрессивной эволюции» [5, с. 239] и концепцией индивидуального пространства-времени [7, с. 154].

Выводим методико-практические аспекты воспитания и обучения. При формировании качества самодействия надо использовать различные системы, подходы, методы, средства и условия. Их применение, в последовательности влечения обучающихся, обеспечит детям накопление опыта и восполнение качеств, наиболее ближние для них, воспринимаемых «здесь и сейчас». Объясняем это тем, что уклонение от существа устремления, потребностей ребёнка вводит его в заблуждение, снижает его активность и даже даёт нежелание выполнять иную работу. В силу этого социально-педагогическая гибкость самодействий педагога, его методика, технология должна постоянно корректироваться с учетом ненасилия воли детей с помощью естественного вовлечения в процесс образования по их индивидуальным особенностям в широком диапазоне применяемых упражнений, методов, подходов, форм организации. Использовать широкий диапазон педагогических мер необходимо, поскольку явление насыщения обеспечивает развитие, новые возможности растут на понимании проявленного, в итоге время уплотняет знания и все приходит в свое время.

Выполненное теоретико-практическое обоснование адекватно для всех уровней образования («детский сад – школа – вуз – непрерывное образование»).

Из сказанного ясно, что долговременная стратегия развития человека, людей должна быть согласована с направленностью движения непреложных законов природы, действующих как в организме человека, так и в его психике. Общий смысл такого развития состоит в постепенных преобразованиях, опирающихся на законы, обуславливающие онтогенез человека, людей. Приведенное объяснение повышает осознание значимости, смысловой и содержательной сущности настоящего этапа развития общества в онтоантропогенезе, и согласуется с законообразной импликацией (см. выше), описывающей пространственно-временные координаты, определяющие эволюцию живого, частью которого является человек. Чтобы обеспечить поступательное (эволюционное) развитие человека, людей и системы образования страны как стратегию, необходимо также учитывать совокупность различных факторов, относительно однообразно воздействующих на всех участников образовательного процесса в течение многих поколений и полезных для каждого человека и всего населения страны. Такая стратегия вводит человека и поколения людей в динамику историко-социального процесса не только отдельной страны, но и всего человечества как единой психосоциобиологической системы.

#### Библиографический список

1. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века. *Сибирский учитель*. 2013; 1 (86): 5 – 17.
2. Вербицкая Л.А. Ориентировать образование России в будущее. *Профессиональное образование. Столица*. 2013; 12: 2 – 6.
3. Додонова Л.П. К проблеме взаимодействия образования и культуры. *Материалы международной научно-практической конференции*. 16 – 17 декабря, Новосибирск: Издательство ООО «БАК», 2009: 530 – 533.
4. Штемберг А.С. Социальный стресс и психологическое состояние населения России. Часть 2.1. Россия на рубеже XX и XXI вв.: суициды как основной индикатор и последствие социально-психологического кризиса общества. *Пространство и Время*. 2014; 3 (17): 209 – 219.
5. Шугрин С.М. *Космическая организованность биосферы и ноосферы*. Новосибирск: Сибирское предприятие РАН «Наука», 1999.
6. Абдеев Р.Ф. *Философия информационной цивилизации*. Москва: ВЛАДОС, 1994.
7. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. *Функциональные асимметрии человека*. Москва: Медицина, 1981.
8. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 1997.
9. *Единый электронный каталог РГБ*. Available at: <http://www.rsl.ru/s97/s339>
10. Додонова Л.П. Проблема представления человека как целого и ее междисциплинарное решение. *Ценности и смыслы*. 2016; 2 (42): 36 – 53.
11. Додонова Л.П. Философско-методологические аспекты природосообразной педагогики. *Теория и практика физической культуры*. 2013; 11: 94 – 99.
12. *Советский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1988.
13. Рассел Б. *Человеческое познание: его сфера и границы*. Москва: ТЕРРА-Книжный клуб; Республика, 2000.
14. Коджаспирова Г.М. *Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах*. Москва: Айрис-пресс, 2008.
15. Додонова Л.П. Труд как метод и главный фактор развития и воспитания человека. *Теория и практика физической культуры*. 2014; 3: 100 – 104.
16. *Советский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1988.
17. Додонова Л.П. Универсальный принцип, факторы и условие развития человека. *Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. 10 – 11 ноября, Тюмень: «Вектор Бук», 2016: 306 – 311.
18. Додонов А.П. ИКТ как инструмент повышения качества обучения. *Сибирский учитель*. 2016; 1 (104): 73 – 75.
19. Шарухина Т.Г. Управленческий подход к обучению курсантов вузов внутренних войск МВД России. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2015; 12 (130): 322 – 327.
20. Кизько А.П. Состояние и перспективы совершенствования системы управления подготовкой спортсменов. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2016; 4 (134): 120 – 126.

#### References

1. Fel'dshtejn D.I. Problemy psihologo-pedagogicheskikh nauk v prostranstvenno-vremennoj situacii XXI veka. *Sibirskij uchitel'*. 2013; 1 (86): 5 – 17.



2. Verbickaya L.A. Orientirovat' obrazovanie Rossii v budushee. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2013; 12: 2 – 6.
3. Dodonova L.P. K probleme vzaimodejstviya obrazovaniya i kul'tury. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 16 – 17 dekabrya, Novosibirsk: Izdatel'stvo OOO «BAK», 2009: 530 – 533.
4. Shtenberg A.S. Social'nyj stress i psihologicheskoe sostoyanie naseleniya Rossii. Chast' 2.1. Rossiya na rubezhe XX i XXI vv.: suicidy kak osnovnoj indikator i posledstvie social'no-psihologicheskogo krizisa obschestva. *Prostranstvo i Vremya*. 2014; 3 (17): 209 – 219.
5. Shugrin S.M. *Kosmicheskaya organizovannost' biosfery i noosfery*. Novosibirsk: Sibirskoe predpriyatie RAN «Nauka», 1999.
6. Abdeev R.F. *Filosofiya informacionnoj civilizacii*. Moskva: VLADOS, 1994.
7. Bragina N.N., Dobrohotova T.A. *Funkcional'nye asimmetrii cheloveka*. Moskva: Medicina, 1981.
8. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'*. Moskva: IChP «Izdatel'stvo Magistr», 1997.
9. *Edinyj 'elektronnyj katalog RGB*. Available at: <http://www.rsl.ru/ru/s97/s339>
10. Dodonova L.P. Problema predstavleniya cheloveka kak celogo i ee mezhdisciplinarnoe reshenie. *Cennosti i smysly*. 2016; 2 (42): 36 – 53.
11. Dodonova L.P. Filosofsko-metodologicheskie aspekty prirodosobraznoj pedagogiki. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2013; 11: 94 – 99.
12. *Sovetskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1988.
13. Rassel B. *Chelovecheskoe poznanie: ego sfera i granicy*. Moskva: TERRA-Knizhnyj klub; Respublika, 2000.
14. Kodzhaspirova G.M. *Pedagogika v shemah, tablicah i opornykh konspektah*. Moskva: Ajris-press, 2008.
15. Dodonova L.P. Trud kak metod i glavnyj faktor razvitiya i vospitaniya cheloveka. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2014; 3: 100 – 104.
16. *Sovetskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1988.
17. Dodonova L.P. Universal'nyj princip, faktory i uslovie razvitiya cheloveka. *Materialy XIV Vserossijskoy nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. 10 – 11 noyabrya, Tyumen': «Vektor Buk», 2016: 306 – 311.
18. Dodonov A.P. IKT kak instrument povysheniya kachestva obucheniya. *Sibirskij uchitel'*. 2016; 1 (104): 73 – 75.
19. Sharuhina T.G. Upravlencheskij podhod k obucheniyu kursantov vuzov vnutrennih vojsk MVD Rossii. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2015; 12 (130): 322 – 327.
20. Kiz'ko A.P. Sostoyanie i perspektivy sovershenstvovaniya sistemy upravleniya podgotovkoj sportmenov. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2016; 4 (134): 120 – 126.

Статья поступила в редакцию 03.07.17

УДК 378

**Azizova N.A.**, Ph.D. (Culturology), leading specialist, Department of Educational Projects, Institute of Biomedical Problems, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)

**Gotskaya A.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Scientific and Educational Activities Department, Institute of Biomedical Problems, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)

**Khramova T.Yu.**, Cand. of Sciences (Psychology), leading specialist, Department of Educational Projects, Institute of Biomedical Problems, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)

**CONTINUOUS EDUCATION AS A FACTOR OF INCREASING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN THE SPHERE OF CHILDREN'S REST AND HEALTH IMPROVEMENT.** The scientific article provides an analysis of final works performed by specialists in the sphere of children's rest and health improvement. These works have been performed in the learning process at the refresher courses on the basis of Peoples' Friendship University of Russia (PFUR). The authors describe the contents of the terms "competence" and "continuous education". The paper identifies the main components of professional competence.

**Key words:** continuous education, professional competence, organization of children's rest and health improvement, refresher courses.

**Н.А. Азизова**, д-р культурологии, ведущий специалист отдела образовательных проектов Института медико-биологических проблем ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва, E-mail: him2310@yandex.ru

**А.И. Готская**, канд. пед. наук, начальник управления по научной и образовательной деятельности Института медико-биологических проблем ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва, E-mail: annygot@gmail.com

**Т.Ю. Храмова**, канд. психол. наук, главный специалист отдела образовательных проектов Института медико-биологических проблем ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва, E-mail: khramova-ty@list.ru

## НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ДЕТСКОГО ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ

Исследование выполнено в рамках государственного контракта № 09.033.11.0024 на выполнение работ (оказание услуг) для государственных нужд от 18.07.2016 г. «Шифр: 2016-03.01-09-033-Ф-30.002. Обновление содержания и технологий сопровождения образовательных программ для организаций, осуществляющих отдых детей и их оздоровление».

В представляемой научной статье представлен анализ итоговых работ, выполненных специалистами сферы детского отдыха и оздоровления в процессе обучения на курсах повышения квалификации при поддержке «Российского университета дружбы народов» (РУДН). Авторы охарактеризовали понятия «компетентность» и «непрерывное образование», а также выявили основные составляющие профессиональной компетентности.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, профессиональная компетентность, организация детского отдыха и оздоровления, курсы повышения квалификации.

Одним из ключевых компонентов в обеспечения устойчивого и эффективного развития человеческого капитала и социально-экономического развития Российской Федерации является непрерывное образование взрослых. Согласно Концепции непрерывного образования: «Непрерывное образование – это целостный, продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важная роль отводится интеграции как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и её деятельности»

[1]. В свою очередь, в рамках Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года «использование термина «непрерывное образование взрослых» выходит за рамки нормативно закреплённого понятия образования в течение всей жизни, право на которое обеспечивается всеми видами образования (общим образованием, профессиональным образованием, дополнительным образованием и профессиональным обучением)» [2].

В тоже время, Государственные образовательные стандарты третьего поколения [3], определяют качественный запрос работодателей на подготовку специалистов, которые должны регулярно совершенствовать свою профессиональную компетентность. Особенно актуальным это является для работников сферы детского отдыха и оздоровления.

Согласно Федеральному закону «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей» первоочередной задачей не только государства, но и всех специалистов является создание безопасных условий для комфортного пребывания детей и подростков в организациях отдыха и оздоровления [4].

С такой задачей могут справиться только высококвалифицированные профессионалы, знающие, чем занять и увлечь детей, как развить у них творческое мышление, обогатить ребенка позитивным опытом, помочь реализоваться как личность, влияя на жизненные обстоятельства и окружающих людей.

В тоже время ряд исследований показывает, что сегодня фиксируется ряд общих проблем у специалистов, реализующих программы здоровьесформирующей деятельности. Так, социологический опрос представителей органов исполнительной власти субъектов российской федерации, руководящих и педагогических работников системы образования по вопросам формирования здорового образа жизни у обучающихся, в том числе в рамках организации детского отдыха, показал, что наибольшие затруднения у специалистов вызывает психолого-педагогическое сопровождение здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности (36%). Также у специалистов в процессе реализации деятельности по формированию здорового образа жизни у детей возникают трудности в таких областях, как межведомственное взаимодействие (30,9%); методическое обеспечение здоровьесберегающей и здоровьесформирующей деятельности (28,8%); нормативно-правовое обеспечение (24,7%); анализ эффективности здоровьесформирующей деятельности (24,3%) и др. Социологический опрос был проведен в марте-мае 2017 года, количество респондентов – 8601 человек. В качестве респондентов выступили представители органов исполнительной власти, руководящие и педагогические работники системы образования 71 субъекта Российской Федерации.

Решению большинства проблем, возникающих у педагогов в процессе их деятельности способствуют различные программы повышения квалификации, направленные на развитие компетентности специалистов.

Кроме того, основными качествами, которыми должен обладать специалист в сфере детского отдыха и оздоровления являются: владение коммуникативной культурой; уметь разрешать межличностные конфликты, способность к самооценке, самокритике и самообразованию, использовать полученные знания в своей профессиональной деятельности и т.д.

Все вышеперечисленное представляет собой важные составляющие характеристик профессиональной компетентности специалистов сферы детского отдыха и оздоровления.

Учитывая эти обстоятельства обратимся к использованию компетентностного подхода в образовательном процессе, который задает основные направления повышения качества подготовки специалистов организаций детского отдыха и оздоровления.

*Смыслообразующим компонентом компетентностей являются деятельностные, процессуальные знания, т.е. компетенции, которые имеют вариативное описание.* В Глоссарии терминов Европейского высшего образования (представлен в документах проекта «Образовательный евроютинг» – Tuning educational structures in Europe 16 июня 2006 г.) *компетенция* – это динамическая комбинация знаний, умений, навыков и способностей. Формирование и развитие компетенций является целью образовательной программы. Компетенции формируются в различных разделах курса обучения и оцениваются на его различных стадиях. Они могут подразделяться на компетенции, относящиеся к предмету обучения (профессиональные) и общие компетенции (не зависящие от содержания программы обучения) [5].

Наиболее общее понятие «компетентность» включает в себе «интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях, умениях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации, ориентированные на самостоятельное и успешное участие в ней» [6, с. 33].

В тоже время, по нашему мнению, профессиональная компетентность специалиста сферы детского отдыха и оздоровления – это единая система индивидуальных и профессиональных качеств, которая выражается в диспозиции педагога, функционирующая на основе его духовно-нравственных, ценностных и смысложизненных направлений, умении профессионально решать образовательные, социально-психолого-педагогические задачи. Повышение и развитие профессиональной компетентности специалистов сферы детского отдыха и оздоровления требует использования в своей работе инновационных методов и технологий социальной мобилизации личности.

В тоже время, когда создаются все необходимые условия для обеспечения безопасного и здорового отдыха ребенка, профессиональная деятельность педагогов нередко находится под воздействием целого ряда факторов. В контексте нашего исследования этими факторами являются: низкое качество дополнительных образовательных общеразвивающих программ для детей и подростков. Наиболее важные из них: мировоззренческие (ценностные), историко-демографические, этнокультурные, социально-экономические, эколого-оздоровительные.

Используя на практике традиционные подходы к разработке дополнительных образовательных программ управленцы и специалисты детских оздоровительных лагерей сталкиваются с трудностями реализации интересов и потребностей детей разного возраста, их психологические особенности, пробуждения активной позиции детей в том числе. Эти трудности усугубляются не только противоречиями социально-психолого-педагогических отношений, но и отсутствием апробированных образовательных программ, позволяющих разработать качественный программный продукт в соответствии с ФГОС и требованиями к данному виду образовательной деятельности.

Следовательно, в процессе оказания образовательных услуг педагогам организаций детского отдыха и оздоровления необходимо учитывать потребности детей, их возрастные и психологические особенности. Уже сегодня введение гибкой, вариативной системы работы позволяет помочь специалисту в формировании индивидуального образовательного маршрута, оказать содействие в определении содержания самообразования детей, предложить консультативную поддержку в процессе внедрения инноваций в профессиональную деятельность, осуществлять научное и методическое сопровождение.

В целях повышения профессиональной компетентности специалистов сферы детского отдыха и оздоровления, а также их практической подготовки к эффективному выполнению своей профессиональной деятельности, в рамках реализации проекта «Обновление содержания и технологий сопровождения образовательных программ для организаций, осуществляющих отдых детей и их оздоровление» Федеральной целевой программы «Развитие образования на 2016-2020 годы» на базе ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (РУДН) впервые были проведены курсы повышения квалификации для руководителей организаций детского отдыха и оздоровления, а также методистов, педагогов дополнительного образования, педагогов-организаторов в сфере детского отдыха.

Несомненным достоинством этих курсов является то, что обучение слушателей по повышению профессиональной компетентности проводилось на дистанционной основе. С экономической точки зрения система дистанционного обучения обходится практически на 50% дешевле, чем традиционные формы обучения.

Обучение слушателей проходило по программам дополнительного профессионального образования «Планирование и организация дополнительного образования детей в организациях отдыха детей и их оздоровления» и «Разработка и реализация дополнительных общеразвивающих образовательных программ в организациях отдыха детей и их оздоровления».

Программы повышения квалификации для работников сферы отдыха детей и их оздоровления по вопросам дополнительного образования детей в организациях отдыха детей и их оздоровления были разработаны на основе профессиональной части федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (бакалавриат). Эти программы учитывали профессиональные стандарты «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» и «Руководитель образовательной организации (управление в сфере образования)».

Основной целью данного курса является повышение уровня профессиональной компетентности руководителей и специалистов организаций отдыха детей и их оздоровления в соответствии с Профессиональным стандартом 01.003 «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».

Содержание первой программы посвящено проектам нормативно-правовых актов, в соответствии с которыми должна быть организована работа организаций отдыха и оздоровления детей. Особое внимание уделялось вопросам управления организацией отдыха и оздоровления детей и обеспечению безопасности отдыха детей.

В вариативной части образовательного курса были рассмотрены вопросы эффективного управления организацией отдыха детей и их оздоровления, дополнительного образования в организации отдыха детей и их оздоровления. Слушатели также ознакомились с зарубежным опытом по реализации проектов в области детского отдыха и оздоровления. Изучение вариативной части помогло руководителям в проектировании собственной эффективной бизнес-концепции по открытию лучшего лагеря для детей, сформировать собственную профессиональную команду, разработать концепцию и маркетинговую стратегию развития организации отдыха детей и их оздоровления.

Вторая программа посвящена специфике разработки и реализации дополнительных общеразвивающих образовательных программ в организациях отдыха детей и их оздоровления. В вариативном блоке педагоги, специалисты грамотно разработали и апробировали собственную авторскую дополнительную общеразвивающую образовательную программу, включив в её содержание инновационные образовательные технологии. Внедрение и использование инновационных образовательных технологий и кейс-методов в своей профессиональной деятельности позволило показать уникальность программ с учетом её направленности.

Широкое использование информационно-коммуникационных технологий способствовало регулярному обеспечению слушателей методическими рекомендациями, условиями для прямого диалога участников курсов с преподавателями-экспертами в режиме электронной почты.

Качество выполнения итоговых заданий, квалифицированный подход к прохождению курсов повышения квалификации подтверждают выводы о решении задач и достижении цели обучения слушателей по данным программам. После успешного окончания курсов повышения квалификации 645 человек (311 чел. – Программа № 1, 334 чел. – Программа № 2) в различных регионах страны получили удостоверение установленного образца.

В процессе обучения слушатели уделали особое внимание выполнению итогового задания вариативной части Программы №2 по теме: «Разработка и реализация дополнительных общеразвивающих образовательных программ в организациях отдыха детей и их оздоровления». Основой для разработки специалистами авторских дополнительных программ стал анализ собственной профессиональной деятельности.

Ниже приведем некоторые примеры итоговых работ слушателей:

Так, основной идеей авторской дополнительной программы «**Ясный взгляд**» является раскрытие творческих возможностей детей и подростков через создание мультфильмов по разным тематическим направлениям, а также профилактика здорового образа жизни.

В процессе реализации данной программы решаются следующие задачи: дать общее представление о технологии создания мультфильмов; формировать художественные навыки, умение работать в творческой группе; развивать творческое мышление и воображение.

Стоит отметить, что автор в своей программе активно использует различные инновационные образовательные технологии, такие как: личностно-ориентированные, проектной и исследовательской деятельности, здоровьесберегающие, игро-

вые (Касьянова Н.М. – директор МБУ ДО «Детско-юношеский центр», г. Екатеринбург).

Отличительной особенностью образовательной программы «**Земля будущего**» является: сочетание нескольких видов деятельности (физкультурная, творческая, развитие кулинарных способностей, познавательная и т.д.); межпредметная интеграция учебных предметов: физкультура, изобразительное искусство, история, технология, ОБЖ, что является средством разностороннего развития способностей детей, а также применения методов переключения внимания, что предупреждает переутомление у детей. Главной целью работы является формирование у каждого ребенка представлений о здоровом образе жизни и его составляющих, укрепление уже имеющихся знаний о здоровье человека, а также формирование навыков по защите окружающей среды и пропаганда основ безопасной жизнедеятельности. При реализации программы автор в образовательном процессе использует как теоретические, так и практические формы занятий (Коврич В.Д. – инструктор по детскому фитнесу Центра раннего развития «ЯСАМ», г. Курган).

Разработанная программа «**Город детства**» ориентирована на комплексное развитие личности детей из разных социальных групп (малообеспеченных, неполных семей, опекаемых, а также детям, находящимся в трудной жизненной ситуации). При разработке программы педагогом учитывались психологические и возрастные особенности детей.

Основным направлением работы является комплексное развитие личности ребенка, включая при этом патриотическое воспитание. Четко сформулированная цель, позволяет решать следующие задачи: сформировать умения и навыки заботы о своем здоровье, научить ребенка соблюдать санитарно-гигиенический режим, а также максимально включить детей в соуправление жизнедеятельностью лагеря через создание временной детской организации (Парфирьева А.С. – заместитель директора детского оздоровительного лагеря «Маяк», г. Екатеринбург).

Опираясь на Национальную доктрину образования в Российской Федерации автор дополнительной образовательной программы для одаренных детей «**Будущее России за нами**» поставил цель: создание условий для формирования в детях чувства патриотизма, любви к своей малой родине, России и гордости за свою страну. Для достижения поставленной цели в процессе реализации образовательной программы решаются образовательные и воспитательные задачи. Стоит отметить, что при разработке образовательной программы одним из основных принципов для автора стал принцип сочетания общечеловеческих, национальных и личностных ценностей в организации жизнедеятельности (Полникова В.Н. – педагог-психолог гимназии, г. Майский, Белгородская область).

Основой для разработки программы «**Я-исСЛЕДОВАТЕЛЬ**» стала коллективная дополнительная образовательная программа специалистов эколого-биологического центра «Следово» им. Ю.П. Карвацкого, Костромской области «**Воспитание исследовательского таланта**».

В процессе реализации этой программы автором использовались традиционные и комбинированные формы занятий. Формой итогового контроля стала защита проектов и исследовательских работ ребят, а также выступление обучающихся в научно-практической конференции. Стоит отметить, что интегративным результатом реализации данной программы является создание для детей и подростков комфортной развивающей образовательной среды (Барановская С.В. – зам. директора по УВР ЭБЦ «Следово» им. Ю.П. Карвацкого, д. Следово, Костромская область).

Таким образом, контроль и экспертиза выполненных участниками курсов повышения квалификации программных заданий позволили выявить обусловленную различными факторами (образованием, профессиональным опытом и устремлениями) специфику позитивной динамики мотивации их профессионального становления, качества усвоения знаний.

#### Библиографический список

1. Концепция непрерывного образования впервые была представлена на форуме ЮНЕСКО в 1965 году, крупнейшим теоретиком П. Ленграндом (P. Lengrand). Available at: <http://www.dpo24.ru>
2. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. Available at: <https://www.ipk.bspu.ru>
3. Государственные образовательные стандарты третьего поколения как основа формирования профессиональной компетентности специалистов. Available at: <http://www.Pandia.ru>



4. ФЗ от 28 декабря 2016 г. № 465-ФЗ ст. 3 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования государственного регулирования организации отдыха и оздоровления детей». Available at: <https://www.rg.ru>
5. Available at: <http://www.rudocs.exdat.com>
6. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография. А.Э. Федоров, С.Е. Метелев, А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова. Омск: Издательство ООО «Омскбланкиздат», 2012.

## References

1. Koncepcija neprerывnogo obrazovaniya v pervye byla predstavlena na forumе YuNESKO v 1965 godu, krupnejshim teoretikom P. Lengrandom (P. Lengrand). Available at: <http://www.dpo24.ru>
2. Koncepcija razvitiya neprerывnogo obrazovaniya vzroslyh v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. Available at: <https://www.ipk.bspu.ru/>
3. Gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty tret'ego pokoleniya kak osnova formirovaniya professional'noj kompetentnosti specialistov. Available at: <http://www.Pandia.ru>
4. FZ ot 28 dekabrya 2016 g. № 465-FZ st. 3 «O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii v chasti sovershenstvovaniya gosudarstvennogo regulirovaniya organizacii otdyha i ozdorovleniya detej». Available at: <https://www.rg.ru>
5. Available at: <http://www.rudocs.exdat.com>
6. Kompetentnostnyj podhod v obrazovatel'nom processe: monografiya. A. E. Fedorov, S. E. Metelev, A. A. Solov'ev, E. V. Shlyakova. Omsk: Izdatel'stvo ООО «Omskblankizdat», 2012.

Статья поступила в редакцию 27.07.17

УДК 37.018

**Boltykov O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), doctoral postgraduate, Kostroma State University n.a. N.A. Nekrasov (Kostroma, Russia), E-mail: [boltykov@mail.ru](mailto:boltykov@mail.ru)

**MENTORING AS ONE OF THE CONDITIONS OF EFFICIENT IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF CIVIL IDENTITY FORMATION OF CADETS AT MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.** The article reveals the basics of the term "pedagogic condition", focuses on its main ideas, tendencies and approaches to its characteristics in research of Russian and foreign scientists. The existing interpretation of "mentoring" is carried out, a number of clarifications are done, the definition is given as pedagogical condition of civil identity formation of cadets (students). The role of a mentor in pedagogical process is defined. Retrospective estimation of mentoring experience in patronymic military pedagogy is given. Approaches to mentoring role in the Armed Forces of Russia and military higher educational institutions in different historical periods are revealed.

**Key words:** conditions, pedagogic conditions, pedagogical support, mentor, mentoring, socialization, identity, civil identity.

**O.V. Болтыков**, канд. пед. наук, докторант Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, E-mail: [boltykov@mail.ru](mailto:boltykov@mail.ru)

## НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье раскрыта сущность понятия «педагогическое условие», рассмотрены основные идеи, тенденции и подходы к характеристике данного явления в исследованиях изучаемого феномена в научных работах российских и зарубежных ученых. Проведен анализ научных публикаций, посвященных феномену условий в педагогике. Проанализированы имеющиеся трактовки термина «наставничество», сделан ряд их уточнений, дано его определение как педагогического условия формирования гражданской идентичности курсантов (студентов). Определена роль наставника в педагогическом процессе. Дана ретроспективная оценка опыта наставничества в отечественной военной педагогике. Рассмотрены подходы к роли наставничества в Вооруженных Силах России и в военных вузах в различные исторические периоды.

**Ключевые слова:** условия, педагогические условия, педагогическое обеспечение, наставник, наставничество, социализация, идентичность, гражданская идентичность.

В социологических, юридических, экономических, психологических, социально-педагогических исследованиях последних десятилетий много внимания уделялось изучению разного рода условий обеспечивающих продуктивность того или иного социального, экономического или производственного процесса.

В словаре русского языка С.И. Ожегова сущность понятия «условие» раскрывается с нескольких позиций; 1. *Обстоятельство*, от которого что-нибудь зависит. 2. *Требование*, предъявляемое одной из договаривающихся сторон. 3. Устное или письменное *соглашение* о чем-нибудь. 4. Правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности. 5. *Обстановка*, в которой происходит, осуществляется что-нибудь. 6. Данные, из которых следует исходить [1, с. 837]. Таким образом, условие рассматривается как обстоятельство, требование, соглашение, обстановка.

В психологии и педагогике условия чаще всего представляются как совокупность внешних и внутренних факторов, определяющих, ускоряющих или замедляющих процессы становления и развития личности человека, воспитания и обучения их отдельных сторон.

В словаре – справочнике по педагогике, в частности, указывается, что условия – «совокупность внешних обстоятельств, в

которых протекает ... деятельность и обстоятельств жизнедеятельности её субъектов, ..., способствующие или препятствующие их успешности» [2, с. 398].

Дальнейший анализ большого количества научных публикаций и исследований, посвященных феномену условий в педагогике, позволяет их разделить на четыре условные группы. К первой могут быть отнесены *дидактические* [3 и др.], которые нацелены на оптимизацию главных элементов процесса обучения, обеспечивающих эффективность его функционирования, рациональное использование его потенциалов и возможностей участников для продуктивного решения образовательных задач.

Ко второй – *организационно-педагогические*, главным назначением которых является упорядоченность внешних и внутренних обстоятельств протекания воспитательного, образовательного процесса, функционирования образовательной организации, обеспечивающих поддержание и сохранение их целостности (Н.Г. Бондаренко, А.А. Володин, Г.А. Демидова, А.Х. Хушбахов и др.).

К третьей могут быть отнесены *психолого-педагогические условия*, которые, чаще всего, бывают представлены совокупностью мер влияния на личность, формируемые в ней качества в процессе педагогической деятельности. В этом случае в центре

внимания исследователей находится совокупность внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, ускоряющие или замедляющие эти процессы, воздействующие позитивно или негативно на динамику и конечные результаты становления личности, её воспитания и обучения [4].

К последней группе следует причислить *социально-педагогические условия*, которые учеными связываются с процессами социализации человека, формирования социального опыта индивида на различных возрастных этапах и рассматриваются как целесообразное использование объективных и субъективных, внешних и внутренних, общих и специфических потенциалов социальной среды, социальных систем и взаимодействия в целях социального развития человека.

Анализ исследований, посвященных различным аспектам педагогического обеспечения, свидетельствует, что к его условиям могут быть отнесены процесс и результат, совокупная возможность организационных, содержательных форм и материальных средств. При этом, число упоминаемых педагогических условий обеспечения велико. Если их сгруппировать, то получится, что в них включают среду, зрелость коллектива, события, реорганизацию, ситуации успеха, внедрение партисипативного управления образовательным учреждением, формирование культуры диалогических отношений (А.Р. Лопатин), построение системы подготовки сотрудников, педагогический мониторинг, дифференциация и индивидуализация на основе свободного выбора вариативных путей овладения социальным опытом (О.Б. Павлова), объективность, конфиденциальность, заинтересованность, добровольное участие, открытость, личностно-профессиональная готовность, оказание помощи и поддержки (Т.А. Мерцалова) и другие.

Количество условий, их иерархия во многом определяются особенностями замысла исследования, его логикой и предполагаемыми результатами.

В качестве одного из наиболее важных внешних обстоятельств, способствующего эффективной реализации программы педагогического обеспечения процесса формирования гражданской идентичности у курсантов (слушателей) военного вуза, будет выступать воссоздание традиций армейского наставничества, открывающего возможности для трансляции опыта, его оптимизации в ходе межпоколенного взаимодействия;

Раскрывая сущность *этого условия*, подчеркнём, что идея наставничества не является абсолютно новой. К этому феномену теория и практика обучения и воспитания обращалась с разной степенью интенсивности на протяжении многих веков. Наставник в постижении знаний, в овладении профессией, мастерством искусства. Отсюда пошло отождествление наставника и ментора, их восприятия как мудрого советчика. Однако проанализировав и имеющиеся трактовки наставничества, следует сделать ряд уточнений:

- во-первых, наставничество – явление широкого плана, распространенное во многих сферах жизнедеятельности: науке, политике, экономике, бизнесе, образовании, медицине, повседневности. Оно выступает в качестве одной из форм трансляции опыта, передачи секретов профессионального мастерства, автономной помощи в самоопределении, обучении личным примером;

- во-вторых, наставничество – сложный двухсторонний процесс, который подразумевает межличностную коммуникацию и базируется на действиях имеющих определенное смысловое наполнение: поддержать, помочь, содействовать, направить, сориентировать, предупредить;

- в-третьих, один из шести принципов меморандума непрерывного образования Европейского союза посвящен развитию наставничества и консультирования. Там, в частности, говорится о важности и назначении наставничества: ориентирование в выборе жизненного решения, построение профессиональной карьеры, личностное развитие, стимулирование активного участия, рекомендации, советы, консультирование не только в профессиональной сфере, а в целом по жизни [5, с. 216];

- в-четвертых, наставничество предполагает использование такого арсенала средств, методов, форм влияния на подопечного, взаимодействия с ним в предметно-практической, социально-профессиональной, духовно-нравственной, общественно-политической, бытовой деятельности и подразумевает участие в реабилитации, адаптации (учебной, социально-психологической, профессиональной), автономизации, социализации, ресоциализации;

- в-пятых, наставничество может быть: прямое (четкое демонстрация контактов в рабочее, учебное время и в неформальной обстановке), опосредованное (дискретное) в форме отдельных индивидуальных советов при реальных или потенциальных затруднениях, виртуальное; индивидуальное, групповое, коллективное; открытое или скрытое.

Следовательно, наставничество – многоплановое явление, связанное формированием у наставляемого в ходе обмена опытом, обсуждения идей, подходов, высказывания мнения, совместной деятельности, демонстрации действий одновременно личностной, гражданской, профессиональной, социокультурной позиции.

Реализация программы наставничества происходит в деятельности конкретного лица – наставника.

Наставник может рассматриваться в широком и узком смыслах слова. В первом случае это человек, обладающий опытом, компетенциями во многих сферах жизни и деятельности, четким пониманием ролей, авторитетный в глазах окружающих, готовый и способный обеспечивать преемственность (Д.А. Багин, А.С. Макаренко, Л.В. Мардахаев, О. Мартынов, Д. Меггинсон и др.).

Во втором случае – это лицо, осуществляющее индивидуальное или групповое профессиональное обучение непосредственно на рабочем месте, при котором теоретический курс сведен к минимуму, а акцент делается на формирование и совершенствование практических и профессиональных умений и навыков [2, с. 224; 6, с. 163].

Таким образом, наставник – специалист, обеспечивающий погружение в корпоративную культуру организации и профессионального сообщества, ориентирование в социально-профессиональных ситуациях, предупреждение и преодоление возможных затруднений и служебных трудностей посредством регулирования отношений, взаимодействий.

Для дальнейшего анализа указанного условия необходимо рассмотреть еще один соподчиненный термин – куратор. Мы будем придерживаться точки зрения, что это – лицо, которому поручено наблюдать за ходом обучения кого-либо и выполнении им порученной работы [7, с. 326 – 327]. Куратор – работник вуза, осуществляющий по поручению руководства учреждения организационно-воспитательную работу со студентами на курсе, потоке или в группе [2, с. 175]. Следовательно, данное понятие отражает лишь одну и не самую главную функцию в деятельности наставника.

В истории России феномен наставничества, как свидетельствует историко-педагогическое изучение, был достаточно распространен. Этому способствовали: сложный ландшафт, тяжелые климатические условия, своеобразие менталитета, характер экономических и политических отношений.

Вопросам наставничества много внимания уделялось в советское время в связи с движением коммунистических бригад, с деятельностью профессиональных союзов.

Ретроспективная оценка этого опыта позволяет отметить как положительные (довольно быстрый процесс подготовки, быстрая адаптация к производственной ситуации и к трудовому коллективу, эффективное регулирование межличностных отношений и формирование модели достойного поведения как представителя производственной организации и профессии и т.п.), так и негативные (предвзятость в оценивании результатов, формальный отбор методов и форм, отсутствие учета возрастных и индивидуальных особенностей и др.) моменты.

В армии наставничество активно применяется для адаптации и профессионализации навыков особенно в годы войны. Оно в общественном сознании ассоциируется как важное средство социально-профессиональное становление военного специалиста, выполнения Вооруженными Силами социализирующей функции. В то же время стагнационные процессы в экономике, государственном устройстве, социальных институтах отразились на качестве отношений в воинских подразделениях, породили «дедовщину», разрушили многие позитивные стереотипы, преемственность старших и новых поколений. Сам институт наставничества при этом был подвергнут сомнению.

Аналогичные тенденции наблюдались и в военных учебных заведениях. Они совпали с передачей воспитательных функций от политотделов, в конечном итоге, к отделам по работе с личным составом, чем значительно обеднили содержание и участников профессиональной социализации курсантов и слушателей.

Новые задачи в новой геополитической обстановке заставляют пересматривать отношение к прежним средствам наряду

с внедрением инновационных. Поэтому есть смысл говорить о воссоздании традиций армейского наставничества, как уникального способа профилактики диссонанса ценностей поколений, выражающих отношение к человеку, службе, государству, обществу, профессии.

Ответственную работу наставника можно представить в виде педагогической системы, элементами которой являются:

- отбор кандидатов (хорошие коммуникативные и организаторские способности, эмоциональная уравновешенность, профессионально-педагогическая компетентность, личное желание, авторитет коллег и обучающихся, жизненный оптимизм);
- содержание подготовки (обучение, консультирование, конструирование предметной деятельности, пространства для профессиональных проб; с использованием тематических лекций, практикумов, тренингов, деловых игр, приемов модерации);

- траектории вертикальных и горизонтальных связей, профилей сложности, построенные с опорой на принципы конгруэнтности, субъектности, диалогичности, практической направленности;

- включение в технологическую цепочку обучения методики воспитания приемов погружения, консультирования, провокации, помогающих решению производственных задач.

Таким образом, реализация такого педагогического условия как наставничество строится на стимулировании и регулировании взаимодействия преподавателей, курсантов (слушателей), командиров через разумную системную организацию наставничества как двустороннего процесса обмена опытом, диалог представителей кафедр, управленческих структур, органов общественного самоуправления, ветеранов.

#### Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1990.
2. *Словарь – справочник по педагогике*. Автор-составитель В.А. Мижериков. Москва: ТЦ Сфера, 2004.
3. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. 1987; 1: 29 – 32.
4. Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высшая школа, 2004.
5. Мудрик А.В. *Введение в социальную педагогику*. Москва: МПСИ, 2009.
6. *Словарь по социальной педагогике*. Автор-составитель Л.В. Мардахаев. Москва: Изд. центр «Академия», 2002.
7. Мудрик А.В. Три культуры в школе – симфония или дисгармония? *Социальная педагогика*. 2016; 1-2: 28 – 31.

#### References

1. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
2. *Slovar' – spravochnik po pedagogike*. Avtor-sostavitel' V.A. Mizherikov. Moskva: TC Sfera, 2004.
3. Zvereva M.V. O ponyatii «didakticheskie usloviya». *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah*. 1987; 1: 29 – 32.
4. Polonskij V.M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike*. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
5. Mudrik A.V. *Vvedenie v social'nuyu pedagogiku*. Moskva: MPSI, 2009.
6. *Slovar' po social'noj pedagogike*. Avtor-sostavitel' L.V. Mardahaev. Moskva: Izd. centr «Akademiya», 2002.
7. Mudrik A.V. Tri kul'tury v shkole – simfoniya ili disgarmoniya? *Social'naya pedagogika*. 2016; 1-2: 28 – 31.

Статья поступила в редакцию 12.07.17

УДК 378

**Vezirov T.G.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: timur.60@mail.ru

**Kolomina M.V.**, Candidate of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia),  
E-mail: timur.60@mail.ru

**IMPROVEMENT OF THE PEDAGOGICAL INTERACTION OF STUDENTS WITH E-LEARNING FACILITIES.** The article studies the possibilities of organization of network interaction between universities in the realization of the educational process with regard to a "SKIF" educational e-learning portal, created at Don State Technical University. The authors conclude that, when network interaction is the diffusion of innovation, the mapping of new methods and forms of work that occur in the education system as a whole. Innovations of this kind allow to generate new forms of interaction and exchange of experience. It is necessary for the dissemination of their own experience and supplements it with something new, derived from the partners, as well as to improve the quality and efficiency of educational organizations.

**Key words:** SKIF educational e-learning portal, e-learning, graduate students, networking.

**Т.Г. Везилов**, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

**М.В. Коломина**, канд. физико-математических наук, доц., зав. каф., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань, E-mail: timur.60@mail.ru

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАГИСТРАНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрен один из аспектов совершенствования педагогического взаимодействия магистрантов АГУ и ДГПУ средствами электронного обучения на примере образовательного портала электронного обучения «Скиф», созданного на базе Донского государственного технического университета (ДГТУ). На базе этого портала вузы-партнеры используют электронные образовательные ресурсы, разработанные магистрантами. В статье показаны возможности организации сетевого взаимодействия между вузами при осуществлении образовательного процесса. Авторы делают выводы о том, что при сетевом взаимодействии происходит распространение инноваций, отображение новых способов и форм работы, которые происходят в системе образования в целом. Инновации такого рода позволяют сформировать новые формы взаимодействия и обмена опытом. Это необходимо для распространения собственного опыта и дополнения его чем-то новым, почерпнутого у партнеров, а также для повышения качества и эффективности работы образовательных организаций.

**Ключевые слова:** образовательный портал электронного обучения «Скиф», электронное обучение, магистранты, сетевое взаимодействие.

Главными задачами современного образования являются раскрытие способностей каждого обучающегося, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире.

Как отмечают авторы монографии [1], одним из мощных средств реорганизации образовательной сферы является информатизация образования, представляющая целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования ме-



тодологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей современных средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в комфортных условиях. В монографии [2] И.В. Роберт средства ИКТ определяет, как программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальной компьютерных сетей. По мнению Л.В. Бендеровой, развитие самостоятельности будущих педагогов и умений работать в команде является одним из наиболее востребованных качеств в условиях модернизации российского образования [3].

Открытость образовательных систем, увеличение степени прозрачности образовательного процесса, интегрированность образовательных учреждений являются важнейшими требованиями к современной высшей школе.

Одним из таких средств является портал электронного обучения «СКИФ» (система комплексная, информационная, формирующая), разработанный специалистами Донского государственного технического университета (ДГТУ) (г. Ростов-на-Дону под руководством О.А. Захаровой), созданный на основе открытой инструментальной среды Moodle. Данный портал содержит различные функциональные и информационные модули для обеспечения поддержки учебного процесса: библиотеку электронных ресурсов, модуль дистанционного обучения, модуль мониторинга качества учебного процесса и другие модули, выполненные в виде сайтов со сходным унифицированным интерфейсом и компьютерным дизайном [4 – 6].

Через него можно осуществлять сетевое взаимодействие с партнерами в ДГТУ, которое реализуется по технологии «Кольцо сайтов».

Предлагаем структуру и содержание портала электронного обучения «СКИФ», где партнером выступает Дагестанский государственный педагогический университет.

После загрузки, набрав <http://skif.donstu.edu.ru>, входим в данный портал. В графе «Партнеры» выделен раздел «Дагестанский государственный педагогический университет». Набрав логин и пароль, каждый магистрант становится участником образовательного процесса.

Этот раздел имеет следующие модули:

Модуль 1. Электронные издания и ресурсы.

Модуль 2. Проектная деятельность.

Модуль 3. Создание новых курсов. Добавить курс.

В модуле 1 представлены следующие авторские электронные учебно-методические материалы (ЭУММ):

1. Английский язык для учащихся 5 класса «Артикли».
2. Проектная деятельность бакалавра-юриста.
3. Страноведение арабских стран.
4. Средства электронного обучения в подготовке бакалавров.
5. Высшая математика.
6. География туризма.
7. Экология беспозвоночных.
8. Иностранный язык (факультатив).
9. Интернет-технологии в математическом образовании.
10. История педагогической мысли.
11. Компьютерная графика.
12. Компьютерные сети.
13. Математика. Геометрическое тело.
14. Математика. Квадратные уравнения.
15. Методология информатизации общего и высшего педагогического образования.
16. Мультимедиа технологии.
17. Теоретические основы товароведения и экспертизы.
18. Традиционная культура народов Дагестана.

По многим из этих ЭУММ магистрантами получены свидетельства о регистрации и размещении на портале электронного обучения «СКИФ» ДГТУ (<http://skif.donstu.ru>) и используются в учебном процессе образовательных учреждений.

В модуль 2 входят следующие мультимедийные проекты:

1. Химическая связь.
2. Язык программирования Pascal.
3. Химия. Алканы.

В модуле 3 есть возможность создавать и добавлять новые курсы, где можно организовать структуру нового курса или добавить готовый курс через файл.

Использование учебных ресурсов «СКИФ» осуществляется на основе следующих подходов. Обучающийся любой формы обучения (очной, заочной, дополнительной, повышения квалификации) могут индивидуально с использованием Интернет-технологий ознакомиться с разнообразными учебно-методическими материалами (электронные лекции, презентации, темы и задания для семинарских и лабораторных занятий, вопросы для самостоятельной работы, контроля и самоконтроля, тренажеры).

При сетевом взаимодействии происходит распространение инноваций, создание процесса развития партнерства между образовательными организациями, отражении в них опыта друг друга, и отображение новых способов и форм работы, которые происходят в системе образования в целом.

Инновации такого рода позволяют сформировать новые формы взаимодействия и обмена опытом. Это необходимо для убедительности собственного опыта и дополнить его чем-то новым, а также для повышения качества и эффективности работы образовательных организаций.

#### Библиографический список

1. Захарова О.А., Везилов Т.Г., Ядровская М.В. *Дистанционные технологии и электронное обучения в профессиональном образовании*: монография. Ростов-на-Дону, 2015.
2. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва, 2014.
3. Бендова Л.В. Тьюторство как новое пространство педагогической деятельности *Система обеспечения качества в дистанционном образовании*: научные труды МИМ ЛИНК. Вып.17: 131 – 138.
4. Докучаева И.В., Захарова Н.И., Захарова О.А., Карамзина А.Г., Коляго А.Л., и др. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. *Центр развития научного сотрудничества*. Новосибирск, 2013.
5. Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Белоцерковец Н.И., Чупаха И.В., Везилов Т.Г., Исаева Л.М., Гасанова С.Х. и др. *Инновационные процессы в образовании*: коллективная монография кафедры Юнеско «Психология и педагогика высшего образования» МИГУП. Москва, 2017.
6. Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г., Асылдерова М.М., Агарагимова В.К., Арипов М.А., Арипова Н.М., Асадулаева У.М., Данилина Е.И. и др. *Реализация прогрессивных подходов и технологий в образовательной практике*: коллективная монография кафедры Юнеско «Психология и педагогика высшего образования» МИГУП. Москва, 2017.

#### References

1. Zaharova O.A., Vezirov T.G., Yadrovskaya M.V. *Distancionnye tehnologii i `elektronnoe obucheniya v professional'nom obrazovanii*: monografiya. Rostov-na-Donu, 2015.
2. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty)*. Moskva, 2014.
3. Bendova L.V. T'yutorstvo kak novoe prostranstvo pedagogicheskoy deyatel'nosti *Sistema obespecheniya kachestva v distancionnom obrazovanii*: nauchnye trudy MIM LINK. Vyp.17: 131 – 138.
4. Dokuchaeva I.V., Zaharova N.I., Zaharova O.A., Karamzina A.G., Kolyago A.L., i dr. Sovremennyye pedagogicheskie i informacionnyye tehnologii v sisteme obrazovaniya. *Centr razvitiya nauchnogo sotrudnichestva*. Novosibirsk, 2013.
5. Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Belocerkev N.I., Chupaha I.V., Vezirov T.G., Isaeva L.M., Gasanova S.H. i dr. *Innovacionnyye processy v obrazovanii*: kolektivnaya monografiya kafedry Yunesko «Psihologiya i pedagogika vysshego obrazovaniya» MIGUP. Moskva, 2017.
6. Abdurahmanova P.D., Idrisova P.G., Asil'derova M.M., Agaragimova V.K., Aripov M.A., Aripova N.M., Asadulaeva U.M., Danilina E.I. i dr. *Realizaciya progressivnykh podhodov i tehnologii v obrazovatel'noj praktike*: kolektivnaya monografiya kafedry Yunesko «Psihologiya i pedagogika vysshego obrazovaniya» MIGUP. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 23.07.17

УДК 784.9

**Wingerter N.N.**, senior teacher, Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia), E-mail: purinapurina@mail.ru

**THE PHENOMENON OF CONSONANT SOUND IN COACHING THE VOCAL PERFORMANCE OF A SINGER.** The work studies actual questions of a technique of coaching the voice for the performance. The article explores the specificity of the formation of consonant sounds in vocal speech and their use as the main coaching method for performing sound creation. An attempt has been made to reveal the basic biophysical properties of consonant sound, which are based on such important phenomena of the singing system as impedance and resonance. The object of research is the consonant sound, as the organizing and auxiliary force in the process of mastering the performance speech range. The considered problems can be solved using the acoustic and pneumatic properties of consonant sounds formed in the process of speech vocalization.

**Key words:** vocal performance specificity, consonant sounds, vowel sounds, speech method of sound formation, transitional notes, impedance, resonance, larynx, vocal cords.

**Н.Н. Вингертер**, ст. преп. Кемеровского государственного института культуры, г. Кемерово,  
E-mail: purinapurina@mail.ru

## ФЕНОМЕН СОГЛАСНОГО ЗВУКА В ПОСТАНОВКЕ ЭСТРАДНОГО ГОЛОСА ПЕВЦА

Данная работа посвящена актуальным вопросам методики постановки голоса в эстрадном пении. В статье исследуется специфика формирования согласных звуков в вокальной речи и их использование в качестве основного обучающего метода для эстрадного звукообразования. Предпринята попытка раскрыть основные биофизические свойства согласного звука, которые базируются на таких важнейших явлениях певческой системы, как импеданс и резонанс. Объектом исследования становится согласный звук, как организующая и вспомогательная сила в процессе овладения эстрадным речевым диапазоном. Рассматриваются задачи, решаемые с помощью акустических и пневматических свойств согласных звуков, образующихся в процессе речевой вокализации.

**Ключевые слова:** эстрадная вокальная специфика, согласные звуки, гласные звуки, речевой способ звукообразования, переходные звуки, импеданс, резонанс, гортань, голосовые связки.

Современное эстрадное исполнительство в России в последние два десятилетия претерпевает значительные изменения. Пение перестает быть пением в общепринятом понимании, бытующем до этого времени в русской школе, наблюдается уход от единой вокализации в сторону обширной эстрадной стилистики. Эти перемены связаны, прежде всего, с проникновением в отечественную эстраду западно-европейских вокальных тенденций. Влияние таких направлений как соул, рок, кантри, джаз-вокал кардинально изменило подход к использованию голосовых возможностей. Пение перестало быть единообразным, голос обрел свободу самовыражения. Молодые исполнители стали осваивать и применять различные вокальные приемы, позволяющие полноценно передать выбранный стиль, обогатить мелодическую фактуру, донести достоверно и полно художественный замысел произведения.

Отечественное образование в направлении эстрадного пения достаточно молодо по сравнению с западно-европейским. Это объясняется тем, что в Америке и странах Европы эстрадное исполнительство имеет глубокие национально-традиционные корни и приобрело массовый характер гораздо раньше, чем в России. Современная методическая база в этой области пения находится в стадии формирования, её недостаток сказывается на качестве всех ступеней образования. Существующая литература отражает исследования преимущественно в сфере академического пения, в то время как практический опыт показывает, что многие постулаты классической школы для эстрадной манеры являются недействительными, а иногда и противоречащими его принципам. В силу сложившихся обстоятельств, техническая сторона звукообразования в эстрадном пении для нас по-прежнему остается малоизученной сферой. Данная работа посвящена одному из основных принципов освоения эстрадной вокальной техники – использованию согласных звуков в качестве организующей базы для звукообразования. Мы рассмотрим роль согласных в эстрадном пении и их влияние на фонацию.

Спецификой эстрадного пения является преимущественно речевой способ звукоизвлечения. «Пой, как говоришь» – этот девиз как никакой другой определяет эстрадную манеру, хотя и появился в современной вокальной педагогике из академической школы. Разница между классическим и современным эстрадным пением заключается в отношении к согласным звукам. Если в академической школе существует правило «гласный несет согласный» [1, 2], то в эстрадной именно согласный звук имеет организующее значение. Основным принципом в эстрадном пении становится не просто активное произношение согласного, а его усиление. Назовем условно этот принцип «базовый согласный». Вот основные задачи, которые решаются с его помощью.

Базовый согласный:

- организует голосовой аппарат и непосредственно гласный звук в речевом способе звукообразования;
- помогает овладению верхним участком диапазона в смешанно-речевом способе звукообразования;
- способствует формированию единообразного звучания гласных;
- позволяет сделать ритм более четким, острым, облегчает пение мелкоритмических фигураций;
- в сочетании с гласным создает благоприятные условия для выбора стилистического приема;
- делает слово и поэтическое содержание понятным, а эмоцию живой и насыщенной.

На самом деле, этот список можно продолжать. В данной статье мы рассмотрим три первых пункта, которые являются основными. Для того, чтобы понять, каким же образом работает принцип базового согласного, обратимся к физиологии певческого аппарата и механизмам взаимодействия внутри него.

В речевом способе звукообразования голосовые связки осуществляют свою работу большей площадью, чем в классическом пении. В верхнем участке истинный механический диапазон человека имеет ограниченные возможности, для начинающих мужских голосов это обычно *фа* – *соль* 1 октавы, для женских чаще всего *си* 1 – до 2. Эти звуки являются переходными между двумя основными эстрадными певческими механизмами звукообразования – естественным речевым и смешанным речевым, овладение которым и становится первостепенной задачей вокалиста-эстрадника. Трудность овладения смешанно-речевым способом звукоизвлечения объясняется природным защитным механизмом голосовых связок, поскольку естественная речь человека в слишком высоких звуках нуждается не часто. К примеру, в состоянии испуга или восторга, когда человек может закричать и даже «сорвать» голос. Именно эта физиологическая особенность человеческого голоса чаще всего является камнем преткновения на пути овладения искусством эстрадного пения. Необученный вокалист, при попытке спеть звуки, стоящие в переходной зоне и выше, обычно пытается продолжить фонацию в естественном речевом способе и неизбежно получает зажим гортани, или, что еще хуже, травму голосовых связок. Преодолеть эту проблему можно с помощью базового согласного, организующего как речевой механизм, так и певческий аппарат в целом.

Артикуляторный аппарат и работа гортани связаны друг с другом как механически в силу анатомических причин, так и через посредство акустических и пневматических механизмов. Все, что делает артикуляция, находит свое отражение в гортани [2, 3]. Усиление согласного активизирует основной пневматический механизм, который связывает работу голосового затвора с работой

артикуляционного аппарата. Этот механизм рождается вследствие импеданса (от лат. *impeditio*, препятствие) – обратного акустического сопротивления, которое испытывают голосовые складки со стороны ротоглоточного канала. Французский ученый-исследователь Р. Юссон справедливо называет импеданс защитным механизмом гортани, позволяющим голосовой щели производить свою работу без чрезмерного напряжения [4]. Гласные звуки, в сочетании с согласными, создают голосовым связкам неодинаковое давление снизу и противодействие сверху в силу разности места формирования согласных, а также разных объемов резонаторных полостей и сужений в ротоглоточном канале при образовании гласных. На согласных всегда имеется более сильное воздушное давление (импеданс), рассчитанное на образование нужного шума (шумовой генератор) [4], поэтому усиление согласных активизирует работу голосового затвора и помогает гласному обрести резонансную опору.

**Резонанс** – это прямой акустический механизм защиты голосовых связок, без которого речевой способ звукообразования становится невозможным. Он состоит в сильнейшем обратном воздействии резонаторов на колеблющиеся голосовые связки, что, при определенных условиях, приводит к значительному облегчению колебательного процесса. В.П. Морозов пишет об этом так: «Образно говоря, содружество голосовых связок с резонаторами проявляется в том, что голосовые связки возбуждают резонатор, который, усиливая во много раз амплитуду заданных голосовыми связками колебаний, отдает часть этой усиленной звуковой энергии обратно голосовым связкам, помогая им совершить колебательные движения» [4, с. 145]. Гласные и согласные образуются одними и теми же органами. Активное произношение согласных, их удлинение, вызывает сокращение мышечных стенок ротоглотки, превращая её тем самым в резонатор с относительно твердыми стенками, отчего увеличивается плотность и звонкость гласных при пении. Поэтому, чем более плотно произносятся согласные, тем ярче звучит голос.

Согласные, как и гласные, возникают в ротовой полости. Классификация согласных звуков весьма обширна. Они делятся на глухие (*к, п, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ*) и звонкие (*б, в, г, д, ж, з, л, м, н, р*). Глухие («безголосовые») согласные образуются от колебания выдыхаемого воздуха без участия голосовых складок и состоят из одних шумов. Звонкие («голосовые») согласные образуются из шумов и голоса, где достаточно ясно выражена высота звука. При преобладании голоса над шумом возникают так называемые сонорные согласные или «полугласные» (*л, м, н, р*). Если же шум преобладает над голосом, то образуются остальные звонкие согласные (*б, в, г, д, ж*). По способу образования шума согласные делятся на взрывные (*б, п, т, г, к*) и щелевые (*в, ф, з, с, ж, ш, х*). По месту образования в ротовой полости – заднего (*к, г, х*), среднего (*ш, щ, р, ж, ч*) и переднего уклада (*л, п, б, д, ц, т, с, з*). Глухие согласные в той или иной степени обладают импедансом, но абсолютно не имеют резонанса. Звонкие согласные обладают и тем и другим механизмом, но резонанс возникает только на так называемых длинных согласных (*ж, з, р*) и особенно на сонорных (*л, м, н*). Принцип использования в эстрадном пении базового согласного заключается в увеличении импеданса и резонанса певческой речи за счет его удлинения. К примеру, взрывной глухой *к* будет звучать как *кх*, взрывная *г* как *гхэ*, а *д* с отзвуком звонкого *з*, глухой щелевой *ф* будет упираться в зубы подобно звонкому щелевому *в*, глухой щелевой *с* будет похож на глухой щелевой *ц*, поскольку тот образует более сильное сопротивление и т.д. Поскольку пение, как таковое, происходит на гласных звуках, мы подошли к самому главному – принципу взаимодействия базовых согласных с гласными.

В зависимости от места, способа образования, преобладания или отсутствия в звуке голоса согласные образуют разное со-

противление и, частично, зону резонирования для последующего гласного. Информация о согласном звуке содержится не только в самом его звуке, но и в окружающих гласных, предыдущем и последующем. Это объясняется плавным переходом артикуляторных органов от одного гласного к другому через согласный звук. В каких-то близких по времени к согласному участках гласных речевые органы принимают такие формы, которые присущи как для произносимого гласного, так и для ближайшего согласного. Это и отражается на звучании гласного. Один и тот же гласный меняет свое окончание в зависимости от следующего за ним согласного. Установка губ, языка, мягкого нёба для гласного подготавливается уже при звучании согласного. Также и следующий за согласным гласный как бы сохраняет отпечаток артикуляционного уклада предыдущего согласного [2, с. 5]. Создавая наилучшие пневматические и акустические условия, базовый согласный организует импеданс и резонанс для предшествующего и последующего гласного, удерживая общий звуковой баланс, что приводит к звучанию гласных к единообразию вокализации.

Еще одним замечательным свойством базового согласного становится возможность объединения в речевом режиме двух основных регистров певческого голоса – грудного и головного. Эстрадное пение характеризуется плотностью звучания голоса в грудном регистре. При импедансе, образованном между активным согласным и диафрагмой, снимается нагрузка с гортани, она находится в преимущественно пониженном положении, что способствует снятию зажимов голосового затвора и является необходимым условием для комфортной работы голосового аппарата. Поскольку в речи глухие и звонкие согласные перемежаются друг с другом, передние взрывные и звонкие согласные являются опорными для речевого звукообразования, они помогают удержать импеданс на проходящих между ними гласных и менее активных согласных. При увеличении импеданса на таких согласных и следующих за ними гласных, гортань, голосовые связки и язык какое-то время продолжают находиться в режиме первичного уклада и, таким образом, получают возможность продолжить фонацию в речевом способе. Иными словами, только с помощью активных согласных (точнее, передних звонких голосовых, либо взрывных, либо остальных, приближенных к их качеству звучания) можно продлить речевой способ звукообразования за пределы естественного речевого диапазона. В практике овладения верхним участком вокально-речевого диапазона наилучшим образом зарекомендовал себя звонкий щелевой звук *З* в силу своих качественных характеристик, переднеязычный уклад которого позволяет лучше организовать импеданс, основная вибрация – разбудить резонанс, низкое положение гортани и неполное смыкание голосовых связок – смягчить условия речевого способа вокализации.

В заключение хочется процитировать высказывание ученого и педагога Л.Б. Дмитриева: «В речи, где интонация скользит вверх и вниз по звуковой шкале на каждом слове, где не требуется ровности, где голос непрерывно и быстро меняет высоту, тембр и акцентировку, гортань гибко следует за артикуляцией, выполняя те задания, которые диктуются ей смыслом, интонацией, мелодикой речи» [2, с. 477]. Главным принципом в эстрадном пении становится сохранение такой речевой установки и естественности движения гортани. Замечательные физико-акустические свойства согласного звука позволяют использовать более действенные и, в то же время, простые способы овладения механизмами эстрадного звукообразования. Эстрадное пение основывается на смысловом, эмоциональном воздействии на слушателя, где слово играет первостепенную роль. Наша задача – использовать вокальную речь не только как средство художественной выразительности, но и как способ овладения вокально-техническими навыками.

#### Библиографический список

1. Вербов А. *Техника постановки голоса*. 3-е изд. Москва: Планета музыки, 2016.
2. Дмитриев Л.Б. *Основы вокальной методики*. Москва: Музыка, 2004.
3. Морозов В.П. *Биофизические основы вокальной речи*. Ленинград: Наука, 1977.
4. Морозов В.П. *Искусство резонансного пения*. Москва: ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, Центр «Искусство и наука», 2002.
5. Дмитриев Л.Б. *Голосообразование у певцов*. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1962.

#### References

1. Verbov A. *Tekhnika postanovki golosa*. 3-e izd. Moskva: Planeta muzyki, 2016.
2. Dmitriev L.B. *Osnovy vokal'noj metodiki*. Moskva: Muzyka, 2004.
3. Morozov V.P. *Biofizicheskie osnovy vokal'noj rechi*. Leningrad: Nauka, 1977.
4. Morozov V.P. *Iskusstvo rezonansnogo peniya*. Moskva: IP RAN, MGK im. P.I. Chajkovskogo, Centr «Iskusstvo i nauka», 2002.
5. Dmitriev L.B. *Golosoobrazovanie u pevcov*. Moskva: Gosudarstvennoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1962.

Статья поступила в редакцию 12.07.17



УДК 378

**Goloshumova G.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Musicology and Music Education, Moscow State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: g-gs@mail.ru

**Chernova O.E.**, senior teacher, Department of Foreign Languages, Engineering Academy, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: oxana-c@mail.ru

**Timirov F.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Development of Education (Nizhniy Tagil, Russia), E-mail: timirov.ff@mail.ru

**Ezhov S.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Physical Culture, Sport and Youth Policy, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia), E-mail: sergey-ejov@mail.ru

**E-LEARNING PLATFORMS IN DEVELOPING SELF-DEPENDENCE OF UNIVERSITY LEARNERS.** The article considers the basics and the structure of students' self-dependence. The authors define students' self-dependence as an ability of an individual to regulate his learning activity, to reflect and evaluate it properly, accumulating positive experience, to interact with the learning environment and its members, taking responsibility for the learning process and its results. The authors have developed the criteria (stimulating, practical and mental) of students' self-dependence. The paper gives a definition and a classification of e-learning platforms and proves that a MOODLE e-learning platform is the best solution in developing self-dependence among university learners.

**Key words:** learner autonomy, e-learning platform, self-reflection, self-esteem.

**Г.С. Голошумова**, д-р пед. наук, проф. каф. музыкознания и музыкального образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; г. Москва, E-mail: g-gs@mail.ru

**О.Е. Чернова**, ст. преп. каф. иностранных языков Инженерной Академии Российского университета дружбы народов; г. Москва, E-mail: oxana-c@mail.ru

**Ф.Ф. Тимиров**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии Нижнетагильского филиала ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»; г. Нижний Тагил, E-mail: timirov.ff@mail.ru

**С.Г. Ежов**, канд. пед. наук, доц. каф. игровых видов спорта института физической культуры спорта и молодежной политики, ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург, E-mail: sergey-ejov@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОНОМНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье раскрываются содержание и структура понятия автономность, под которым авторы понимают «способность личности осознанно осуществлять свою образовательную деятельность, рефлексировать и адекватно её оценивать, накапливая положительный опыт, конструктивно взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности». Для простоты оценки сформированности автономности авторы выделяют мотивационный, личностный и компетентностный компоненты. Авторы приводят определение и классификацию электронных образовательных платформ (ЭОП) и аргументировано доказывают, что для формирования автономности студентов вуза одним из лучших решений является ЭОП MOODLE.

**Ключевые слова:** автономность, электронная образовательная платформа, рефлексия, самооценка.

В связи с присоединением России к Болонской Декларации в 2003 году возникла насущная потребность в качественных изменениях высшей школы, её направленности на подготовку конкурентоспособных специалистов, готовых быть автономными, нацеленных на обучение в течение всей жизни.

Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает пути и способы достижения данной цели. В частности, в нем (ч. 4 ст. 48) говорится о том, что педагогический работник обязан «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности» [1], а в ч. 3 ст. 2 сказано, что «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и **формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни**». Таким образом, задача формирования автономности является актуальной.

В трудах зарубежных и отечественных ученых (Х. Холек [2], Л. Дикенсон [3], Д. Литтл [4], Л. Мариани [5], В. Лиер [6], Г.С. Голошумова [7], Н.Ф. Коряковцева [8], Ю.Н. Кулюткин [9], Е.А. Цывкунова [10] и др.) термин «автономность» трактуется по-разному.

Главное отличие в определениях российских и зарубежных специалистов заключается в определении роли преподавателя и учебного заведения в формировании автономности. Западные исследователи считают, что в условиях полной автономности студент несет всю ответственность за свое дальнейшее обучение, что подразумевает непричастность преподавателя или учебного заведения.

Однако, на наш взгляд, данный подход не сможет применяться в России в ближайшем будущем, т. к. противоречит российской ментальности. При формировании автономности не-

обходимо учитывать тот факт, что в течение долгого времени в нашу систему образования закладывались субординация и опора на мнение преподавателя.

Также следует отметить, что помимо термина «автономность» широкое распространение получили такие термины, как «автономия» и «самостоятельность».

Количество работ по данной тематике и различия в определениях свидетельствуют, с одной стороны, об актуальности проблематики, а с другой, об отсутствии единого подхода в определении терминов и их содержании [11].

Мы под термином «автономность» подразумеваем *способность личности осознанно осуществлять свою образовательную деятельность, рефлексировать и адекватно её оценивать, накапливая положительный опыт, конструктивно взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности*.

Для простоты оценки сформированности автономности студентов мы предлагаем выделить следующие компоненты автономной деятельности: мотивационный, личностный и компетентностный.

Мотивационный компонент содержит мотивы автономной деятельности; потребность к самообразованию; потребность в овладении умениями, навыками и способами автономной деятельности.

Личностный компонент автономной деятельности студентов вуза подразумевает наличие адекватной самооценки; умственных свойств, выступающих в качестве основы учебных действий; качеств-привычек, способствующих повышению эффективности самостоятельной деятельности (трудолюбие, общая организованность, тайм-менеджмент и т. д.); психических свойств личности (память, внимание и т. д.), необходимых для эффективного выполнения автономной работы.

Компетентностный компонент включает в себя знания, умения и навыки целеполагания и самостоятельного нахождения способов их достижения, планирования и организации своей автономной работы; самоконтроль, самоанализ и корректировку своей деятельности, владение способами работы с информацией; использование интерактивных компьютерных технологий, которые в современном образовательном процессе «из ряда вспомогательных средств переместились в состав основных и стали одним из необходимых условий» для организации автономной работы [12, с. 26].

На наш взгляд, на современном этапе решению задачи формирования автономности студентов вуза наилучшим образом отвечают электронные образовательные платформы.

Под электронной образовательной платформой (ЭОП) мы понимаем компьютерную систему, которая используется для размещения электронных образовательных ресурсов, как администраторами платформы, так и разработчиками ресурсов для размещения в сети [13].

Для эффективной организации работы на ЭОП необходимы:

- учебная администрация, управляющая процессом образования и учебными ресурсами;

- программное обеспечение (ПО), отвечающее требованиям учебного процесса и обладающее необходимыми функциональными особенностями;
- оборудование с доступом в интернет;
- электронный учебный контент.

На сегодняшний день существуют различные ЭОП, которые могут быть использованы в образовательном пространстве вуза [14]. Например:

- IBM Learning Accelerator (разработчик – компания IBM);
- система «Прометей» (разработчик – компания «Виртуальные технологии в образовании»);
- дистанционный обучающий центр «ДОЦЕНТ» (разработчик – компания «УНИАР»);
- учебный центр WebTutor (разработчик компания Websoft);
- LMS eLearning Server 4G (разработчик компания «Гиперметод IBS»);
- система дистанционного обучения Competentum. Magister (разработчик – компания «Competentum»);
- комплекс программных приложений Learn eXact (разработчик – компания «Guinti Interactive Labs»);
- система дистанционного обучения iSpring Online (разработчик – компания ООО «Ричмедиа»);
- система управления контентом обучения ATutor (создана группой канадских разработчиков и распространяется по лицензии GNU General Public License);
- система управления последовательностью учебных действий Learning Activity Management System (LAMS) (создана по результатам работы открытого университета Нидерландов и распространяется по лицензии GNU General Public License);
- Online Learning and Training (OLAT) (разработана в Цюрихском университете, Швейцария, и распространяется по лицензии GNU General Public License);
- мультимедийный сервер Blackboard (разработчик – компания «Blackboard, Inc»);
- TrainingWare Class (разработчик – компания «Корпоративные системы обучения», распространяется по лицензии GNU General Public License);
- модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда Modular Object-Oriented Learning Environment

(MOODLE) (создана группой разработчиков разных стран и распространяется по лицензии GNU General Public License) и другие [15].

Для того, чтобы понять какой ресурс использовать, необходимо знать типологию ЭОП [16], их возможности, достоинства и недостатки.

ЭОП можно разделить на три группы:

- закрытые ЭОП (готовый к использованию электронный ресурс, в который невозможно вносить изменения, дополнения);
- частично открытые ЭОП (позволяют размещать дополнительные материалы в авторский курс, не изменяя основного содержания курса и его структуры);
- открытые ЭОП (дают возможность разрабатывать собственные курсы, определять темы, задавать структуру курса, содержание мультимедийных средств, последовательность работы с материалом, определять порядок и частоту контрольных мероприятий).

Приведенное описание дает четкое представление о том, что выбор определенной ЭОП зависит от целей и задач образовательного процесса, от ИКТ-компетенции преподавателей и студентов вуза.

Среди множества ЭОП, на наш взгляд, для формирования автономности студентов вуза наиболее целесообразно использовать ЭОП MOODLE поскольку она распространяется по лицензии GNU, то есть бесплатна для компаний и организаций, в том числе образовательных и является открытой (с открытым программным кодом). ЭОП MOODLE переведена на более чем 50 языков, поддерживает более 200000 пользователей одновременно. К её преимуществам также можно отнести легкость установки на сервера образовательных организаций, а также обновления при переходе на новые версии.

Данная платформа дает возможность преподавателю проявить креативность, корректировать презентацию материала, а также типы заданий в зависимости от уровня учебной группы.

Например, в Российском университете дружбы народов (РУДН) ЭОП MOODLE успешно используется на всех факультетах для поддержки очного обучения, оптимизации подготовки студентов, их мотивации, формирования автономности.

Опрос, проведенный среди студентов (с возможностью выбора нескольких вариантов ответов (80 респондентов)), показал, что они положительно оценивают использование платформы MOODLE в учебной деятельности и среди несомненных плюсов такого обучения отмечают, например, следующие:

- 1) возможность делать задания в свободное и удобное для себя время (40%);
- 2) доступный метод получения информации (37%);
- 3) возможность сразу видеть ошибки и многократно делать работу над ошибками (22%);
- 4) богатство изучаемого материала и интересная, запоминающаяся подача материала (64%);
- 5) рост интереса к изучению иностранного языка, поскольку учеба может быть не «нудным заучиванием правил, и игрой» (43%)

Также их попросили ответить на вопрос, что им лично дало электронное обучение. Респонденты дали следующие ответы:

- 1) возможность распределять свой учебный день по своему расписанию, совершенствование навыков тайм-менеджмента (25%);
- 2) возможность качественно отработать и проще запомнить материал (72%);

Таблица 1

Успеваемость студентов 2 курса после завершения курса Введение в профессионально ориентированный перевод без использования платформы MOODLE [17, с. 294]

Год поступления	А и В (5 и 5-)	С (4)	Д и Е (3 и 3-)	Ф и FX (2)
2008	35,23%	20,45%	29,55%	14,77%
2009	33,01%	23,30%	23,30%	20,39%
2010	24,49%	28,57%	14,29%	32,65%
2011	32,20%	33,90%	30,51%	3,39%
2012	44,07%	24,58%	21,19%	10,16%
2013	27,45%	41,18%	27,45%	3,92%
2014	22,72%	31,82%	29,55%	15,91%
<b>среднее</b>	<b>31,31%</b>	<b>29,11%</b>	<b>25,12%</b>	<b>14,46%</b>

Таблица 2

Успеваемость студентов 2 курса после завершения курса Введение в профессионально ориентированный перевод с использованием платформы MOODLE

Год поступления	А и В (5 и 5-)	С (4)	Д и Е (3 и 3-)	Ф и FX (2)
2015	40%	36,67%	23,33%	0%

- 3) удобство и простота в обучении (68%)  
 4) совершенствование индивидуальной работы (31%)  
 5) почувствовали ответственность за свое обучение (37%).

Нами были проанализированы результаты изучения курса «Введение в профессионально ориентированный перевод» на инженерном факультете (ныне Инженерной Академии) РУДН студентов, обучающихся по Программе «Переводчик по направлениям и специальностям инженерного факультета» до исполь-

зования платформы MOODLE и после использования (табл. 1; табл. 2).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что использование ЗОП, в частности, платформы MOODLE способствует оптимизации учебного процесса, содействует развитию автономности, мотивирует, помогает формированию адекватной самооценки и нацеливает студентов на обучение в течение всей жизни, что является императивом сегодняшнего дня.

#### Библиографический список

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Available at: <http://base.garant.ru/70291362/>
2. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*: Pergamon Press, 1979.
3. Dickinson L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press, 1987.
4. Little D. *Learner Autonomy*. Dublin, 1991.
5. Mariani L. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives, a Journal of TESOL – Italy*. – Vol. XXIII, No. 2, Fall 1997: 28 – 36.
6. Lier L. Van. Interaction in the language curriculum. *Awareness, autonomy&authenticity*. Harlow: Longman, 1996.
7. Голошумова Г.С., Бухарова Г.Д., Старикова Л.Д. Подготовка научно-педагогических кадров в системе высшего экономического образования. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2012; 1: 18 – 26.
8. Коряковцева Н.Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель. *ИЯШ*. 2001; 1:13 – 27.
9. Кулюткин Ю.Н. *Психология обучения взрослых*. Москва: Просвещение, 1985.
10. Цыркунова Е.А. *Формирование автономности студента лингвистического вуза на основе междисциплинарного взаимодействия учебных курсов (Английский и латинский языки)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
11. Голошумова Г.С. Актуальные понятия современной педагогики: круглый стол. *Педагогика*. 2013; 1: 44.
12. Голошумов А.Ю., Голошумова Г.С. Пути и средства оптимизации информационного образовательного пространства. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2016; 2: 26 – 30.
13. *Официальный сайт компании «Гиперметод»*. Available at: <http://hypermethod.ru/product>
14. Голошумова Г.С., Бологова А.А. Имитационные компьютерные модели как инструмент модернизации высшего образования. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2013; 1: 18 – 21.
15. Грабко Е.Ю. *Подготовка преподавателей вуза к применению технологий дистанционного обучения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2015.
16. Ковалева А.Г., Анчугова О.В. Типология электронных образовательных платформ для обучения иностранным языкам. *В мире научных открытий*. 2015; 11.1 (71): 585 – 594.
17. Чернова О.Е., Литвинов А.В. Подготовка переводчиков профессионально ориентированных текстов инженерных специальностей: реальность и перспективы. *Сборник научных трудов 11 Международной научно-методической интернет-конференции Профессионально ориентированный перевод: реальность и перспективы*. Москва. 4-8 апреля 2016 г. Москва: РУДН, 2016: 288 – 296.

#### References

1. *Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012g. № 273 – FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/>
2. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*: Pergamon Press, 1979.
3. Dickinson L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge University Press, 1987.
4. Little D. *Learner Autonomy*. Dublin, 1991.
5. Mariani L. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives, a Journal of TESOL – Italy*. – Vol. XXIII, No. 2, Fall 1997: 28 – 36.
6. Lier L. Van. Interaction in the language curriculum. *Awareness, autonomy&authenticity*. Harlow: Longman, 1996.
7. Goloshumova G.S., Buharova G.D., Starikova L.D. Podgotovka nauchno-pedagogicheskikh kadrov v sisteme vysshego `ekonomicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; 1: 18 – 26.
8. Koryakovceva N.F. Avtonomiya uchashchegosya v uchebnoj deyatel'nosti po ovladeniyu inostrannym yazykom kak obrazovatel'naya cel'. *IYaSh*. 2001; 1:13 – 27.
9. Kulyutkin Yu.N. *Psihologiya obucheniya vzroslykh*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
10. Cyvkunova E.A. *Formirovanie avtonomnosti studenta lingvisticheskogo vuza na osnove mezhdisciplinarnogo vzaimodeystviya uchebnykh kursov (Anglijskij i latinskij yazyki)*. Discertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.
11. Goloshumova G.S. Aktual'nye ponyatiya sovremennoj pedagogiki: kruglyj stol. *Pedagogika*. 2013; 1: 44.
12. Goloshumov A.Yu., Goloshumova G.S. Puti i sredstva optimizacii informacionnogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2016; 2: 26 – 30.
13. *Oficial'nyj sajт kompanii «Gipermetod»*. Available at: <http://hypermethod.ru/product>
14. Goloshumova G.S., Bologova A.A. Imitacionnye komp'yuternye modeli kak instrument modernizacii vysshego obrazovaniya. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2013; 1: 18 – 21.
15. Grabko E.Yu. *Podgotovka prepodavatelej vuza k primeneniyu tehnologij distancionnogo obucheniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Cheboksary, 2015.
16. Kovaleva A.G., Anchugova O.V. Tipologiya `elektronnykh obrazovatel'nykh platform dlya obucheniya inostrannym yazykam. *V mire nauchnykh otkrytij*. 2015; 11.1 (71): 585 – 594.
17. Chernova O.E., Litvinov A.V. Podgotovka perevodchikov professional'no orientirovannykh tekstov inzhenernykh special'nostej: real'nost' i perspektivy. *Sbornik nauchnykh trudov 11 Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy internet-konferencii Professional'no orientirovannyj perevod: real'nost' i perspektivy*. Moskva. 4-8 aprelya 2016 g. Moskva: RUDN, 2016: 288 – 296.

Статья поступила в редакцию 04.07.17



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

**AXIOLOGICAL APPROACH TO THE EDUCATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT MOTIFS AMONG YOUNG PEOPLE IN CULTURAL INSTITUTIONS.** The article considers the axiological approach to the education of socially significant motifs among young people in the cultural institution. The formation of pedagogical axiology as a methodological basis for the comprehension of values allows its use as an approach to the education of socially significant motifs among young people in the cultural institution. In the article the axiological approach is regarded as a central value. The axiological approach determines the value orientation of youth in the cultural institution. The axiological approach to the education of socially significant motifs among young people helps to build the logic of the pedagogical process.

**Key words:** axiological approach, education, socially significant motives, young people and cultural institutions.

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

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ МОТИВОВ У МОЛОДЁЖИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается аксиологический подход к воспитанию социально значимых мотивов у молодёжи в учреждении культуры. Становление педагогической аксиологии в качестве методологической основы осмысления ценностей позволяет применить его в качестве подхода к воспитанию социально значимых мотивов у молодёжи в учреждении культуры. В статье аксиологический подход рассматривается, как центральная самоценность. Аксиологический подход определяет ценностные ориентации молодёжи в учреждении культуры. Аксиологический подход к воспитанию социально значимых мотивов у молодёжи позволяет выстроить логику педагогического процесса.

**Ключевые слова:** аксиологический подход, воспитание, социально значимые мотивы, молодёжь, учреждения культуры.

Рассматривая аксиологический подход к воспитанию социально значимых мотивов у молодёжи в учреждении культуры следует учитывать теоретические основы аксиологического подхода, концепций педагогической аксиологии.

Воспитание ценностно-ориентированного поведения молодёжи, её ценностного отношения к жизни и сознания молодого человека являются предметом педагогической аксиологии. Педагогическая аксиология – это та отрасль педагогики, где обучение, образование, воспитание и педагогическая деятельность обосновываются ценностями человеческой жизни. Однако при разработке конкретных аспектов педагогической аксиологии к деятельности учреждений культуры важное значение имеет педагогическая реальность учреждения культуры.

Аксиологический подход объединяет все существующие теоретические и концептуальные педагогические идеи. Среди исследователей, внесших значительный вклад в становление педагогической аксиологии, можно назвать М.С. Бургина, В.А. Василенко, Б.С. Гершунского, В.П. Розина, П.Г. Щедровицкого, В.И. Додонова, Б.Г. Кузнецова и многих других.

Значительный вклад в разработку педагогической теории ценностей внесли такие исследователи, как Б.Г. Ананьев, В.А. Василенко, Б.Г. Кузнецов, В.П. Тугаринов, а также В.А. Ядов – ведущий отечественный социолог.

Социально значимые ценности исследовались с позиций их роли не только в образовательно-воспитательном процессе, но и во всем многообразии процессов социального бытия личности. Социально значимые ценности категоризировались и осмысливались в соответствии с актуальными приоритетами научного знания.

Последние десятилетия в русле педагогических исследований проблематику аксиологии активно изучали В.С. Собкин, Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Н.Д. Никандров, В.А. Карковский, Г.Б. Корнетов, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и другие [1; 2; 3].

Происходящие в обществе перемены, способствуют новому поиску актуальных ценностей для молодёжи. Становление аксиологического подхода в качестве методологии осмысления педагогического процесса воспитания социально значимых мотивов у молодёжи в учреждениях культуры.

Аксиологический подход к воспитанию социально значимых мотивов у молодёжи в педагогическом процессе учреждения культуры, как высшая ценность общества. Такой подход органически присущ деятельности учреждений культуры. С этой точки зрения аксиологический подход к воспитанию социально значимых мотивов в учреждениях культуры имеется в виду не только целостная форма предмета восприятия, но и его структурные качества воспитания социально значимых мотивов у молодёжи

в учреждениях культуры в массовых, групповых и индивидуальных формах путем различения прекрасного и безобразного, истины от заблуждений, добра и зла, и других значимых для общества характеристик реальности [4]. Однако существует проблема в определении критериев ценности явлений для конкретного участника коллектива художественной самодеятельности, клуба по интересам, любительского объединения, занимающихся предметной деятельностью или активистов обеспечивающих подготовку и проведение культурно-досуговых программ, как одноразовых, так и циклических.

Аксиологический подход к воспитанию социально значимых мотивов у молодёжи в учреждениях культуры, прежде всего у всех специалистов, педагогов, сотрудников, молодёжи участвующей в любой форме позволяет развивать аксиологическое мышление. И здесь нужно научиться вырабатывать новые принципы общения для усвоения ценностей, которые объединяют все человечество, наше общество и конкретные творческие коллективы художественной самодеятельности, клубов по интересам, любительских объединений и всего коллектива учреждения.

Аксиологический подход как основа новой парадигмы ценностных ориентаций для молодёжи в учреждениях культуры подробно изложены в трудах А.Д.Жаркова, Л.С. Жарковой, А.А. Жарковой, Е.П. Ольшанской, Т.В. Христидис и других. Они выявили ценностные основы педагогической деятельности учреждений культуры в новой современной концепции профессора А.Д. Жаркова о ценностно-ориентированном, активно-деятельностном подходе к целостному технологическому процессу в учреждениях культуры.

В аксиологическом аспекте важнейшими являются отношения педагогов, специалистов и сотрудников учреждения культуры к своей деятельности, как к призванию, к воспитаннику, а не просто мотивация на предмет, который он преподаёт. Признание равноценности педагога и воспитанника в учреждении культуры, умение и стремление чувствовать, сопереживать воспитаннику, как себе самому, обладать эмпатией, умением вести равноправный диалог со всеми участниками процесса.

Права профессор А.А. Жаркова, которая считает, что «методология социально-культурной деятельности в мотивационном развитии личности опирается на «понимание «сущности человека» как «общеисторической», определяемой совокупностью всех общественных отношений во всей истории нашей страны, позволяет автору рассматривать социально-культурную деятельность в границах своей инфраструктуры, но оказывающую свое влияние на духовную жизнь всего общества. Поэтому тезис о том, что социально-культурное развитие людей в действительности выступает как история их индивидуального развития, во многом обесценивается, если индивид рассматривается только как

субъект труда («производительных сил»). Отсюда, ориентация народов России на внутренний мир человека, на нравственные основания его микрокосма становится научно обоснованной» [5, с. 19].

Аксиологический подход как ценностно-ориентированный источник педагогического процесса выражается в психологическом, социальном и творческом аспектах.

Аксиологический подход делает акцент на ценностные и мотивационные стороны педагогической деятельности. Поскольку в учреждении культуры педагог не только организует педагогическую деятельность, но и является партнером для своего воспитанника, актуально осуществлять культурное межличностное общение.

Если ценностно-ориентированный воспитательный процесс в учреждениях культуры строится на концепции А.Д. Жаркова, то достигается реализация аксиологического подхода во всех формах, методах. В данном контексте аксиологический подход к воспитанию социально значимых мотивов у молодежи в учреждениях культуры позволяет выстроить отношения между педагогом и его подопечным, чтобы создать благоприятный психологический климат, в котором каждый участник процесса выступает как активный субъект мотивированных общечеловеческими ценностями.

Аксиологический подход к воспитанию социально значимых мотивов у молодежи в учреждениях культуры предполагает ценностно-ориентированный педагогический труд. Педагогический труд представляет собой динамическую структуру, которая выражается интеграцией ценностного, деятельностного, поведенческого, познавательного компонентов на основе самореализации педагога, специалиста, сотрудника учреждения культуры в качестве субъекта.

В современных педагогических концепциях [6; 7] важнейшим условием оптимизации образования является положение о самореализации ценностной позиции человека (учащегося, воспитанника и т. д.), как субъекта в процессе его обучения. Формирование у него собственной ценностной позиции – ключевая цель ценностно-ориентированного педагогического процесса. Аксиологический подход к воспитанию социально значимых мотивов у молодежи в учреждениях культуры, цель и результат и является главным критерием эффективности технологического процесса на основе концепции профессора А.Д. Жаркова.

С позиций аксиологического подхода, ценности раскрываются как сущностные, нравственные, интеллектуальные, творческие силы личности, и их раскрытие является приоритетной задачей учреждений культуры. При помощи них раскрывается способность молодого человека выбирать, ориентироваться в социально-культурных ситуациях, мотивируя свою деятельность.

Ценностно-ориентированное мотивационное воспитание молодежи в учреждениях культуры как: ответственность; высокая социальная активность; интеллигентность; развитая культура; креативность как умение принимать нестандартные творческие решения; потребность в самостоятельном образовании и развивающем общении [7].

По мнению А.В. Мудрика, Ю.Б. Орлова, В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского и других ученых [8; 9], педагогу, реализующему принципы аксиологического подхода необходимо развивать гуманистические ценности своей личности. В учреждениях культуры педагога, специалисты и сотрудники выступают в качестве субъекта воспитательного процесса. Насколько они оказываются способными развивать ценностный потенциал воспитанника, создавая условия для мотивационного роста и саморазвития.

Анализируя принципы аксиологического подхода, такие авторы, как И.Р. Алтунина, В.И. Слободчиков и другие [10], рассматривают молодого человека в контексте его индивидуальности, проявляющейся через ценностные установки. Как в ценностях педагога, специалиста, сотрудника раскрывается социально-культурная ориентированность, так и в ценностях воспитанника выражены его самостоятельность, особенности и уникальность.

Аксиологический подход к воспитанию социально значимых мотивов у молодежи в учреждениях культуры позволяет согласовывать цели, установленные применительно к процессу творческого развития, с реальными жизненными ценностными установками всех постоянных участников коллективов и реальной и реальной, и потенциальной аудиторией. Поэтому все субъекты учреждений культуры, находя компромисс между имеющимися ценностными ориентациями и целями, и конкретными задачами воспитания социально значимых мотивов у молодежи.

Ценностные ориентации субъектов учреждений культуры трансформируются через развитие потребностей и мотивов молодежи и общества, и зависят во многом от изменения организационно-педагогических условий.

Аксиологический подход к воспитанию социально значимых мотивов у молодежи в учреждениях культуры прежде всего выступает в качестве познавательно-действующей системы, служащей связующим и опосредующим звеном между палитрой мировоззрения, которая сложилась в обществе и потребностями и интересами всего социума, происходящего вокруг учреждения культуры.

Поэтому уровнем профессиональной деятельности субъектов учреждения культуры определяется восприятие ценностных ориентаций, которые делятся на социальные, групповые и личностные, как и мотивы у молодежи. Поэтому даже конкретизированная модель воспитания социально значимых мотивов у молодежи в учреждениях культуры должна быть ценностно окрашена аксиологическим подходом. Поэтому нормы общения, степень интеллигентности и чуткости педагога оказываются особенно важными при реализации процесса воспитания социально значимых мотивов у молодежи в учреждениях культуры на основе аксиологического подхода.

Идеи, концепции и нормы, которые регламентируют и направляют педагогическую деятельность в учреждениях культуры в процессе воспитания социально значимых мотивов у молодежи качественно изменили перцептивно-коммуникативный процесс. Перцептивно-коммуникативный процесс передает всю совокупность норм, правил, традиций, идей, представлений, которые определяют влияние общества на воспитание социально значимых мотивов у молодежи в учреждениях культуры, «функционирующих в различных социальных системах. Именно эти ценности транслируются в коммуникации в первую очередь» [10].

В соответствии с аксиологическим подходом, педагогические цели определяются конкретными мотивами, которые соответствуют тем потребностям, которые реализуются в перцептивно-коммуникативном процессе.

Профессор Л.С. Жаркова, проводя специальное исследование, подтвердила, что «Изучение мотивов участников социально-культурных акций показывает, что у них выше положительное отношение к содержанию деятельности учреждения культуры, соответствию задачам времени. Мотивы участия в акциях следующие: 72 % – потребность в общении, 26 % – когда вместе чувствуешь себя не беззащитным. Однако наибольший «разрыв» наблюдается в распространённости осознания важности социальной защиты личности, если среди посетителей учреждения культуры этот мотив присущ 15,8 %, то среди участников художественной самодеятельности он не только распространённее (30 %), но и более действен, более значим для личности. Полученный результат говорит о том, что среди участников художественной самодеятельности возрастает понимание общественной значимости социальной защиты личности. Подобный факт весьма отраден, ибо в условиях рынка, когда специальностей с преобладанием нетворческих функций больше, воспитание осознания социальной значимости воздействия учреждений культуры на личность актуально и необходимо» [11].

Таким образом, аксиологический подход к воспитанию социально значимых мотивов у молодежи в учреждениях культуры, как функциональная педагогическая проблема по своей природе имеет огромное значение для общественной практики.

#### Библиографический список

1. Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания. *Педагогика* 1998; 3: 3 – 10.
2. Фанталова Е.Б. *Ценности и внутренние конфликты: теория, методология, диагностика*: монография. Москва: Директ-Медиа, 2015.
3. Хайбулаева А.Г. *Динамика ценностных и смысловых ориентаций молодежи в полиэтнической образовательной среде*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Махачкала, 2015.
4. Шувалова А.Н. *Ценностно-ориентированное обучение школьников в системе среднего образования. Теория и практика*. Минск, 2002.

5. Жаркова А.А. *Методологические основы парадигмального подхода к развитию личности*: монография. Москва, 2009.
6. Серый А.В., Яницкий М.С. *Ценностно-смысловая сфера личности*: учебное пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999.
7. Фанталова Е.Б. *Ценности и внутренние конфликты: теория, методология, диагностика*: монография. Москва: Директ-Медиа, 2015.
8. Загвязинский В.И. *Методология и методика дидактического исследования*. Москва: Педагогика, 1982.
9. Мудрик А.В. *Психология и воспитание*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006.
10. Алтунина И.Р. *Структура и развитие мотивов и мотивации социального поведения*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2006.
11. Жаркова Л.С. *Мотивационное развитие личности в социально-культурном измерении*: монография. Москва: МГИК, 2015.

## References

1. Nikandrov N.D. Cennosti kak osnova celej vospitaniya. *Pedagogika* 1998; 3: 3 – 10.
2. Fantalova E.B. *Cennosti i vnutrennie konflikty: teoriya, metodologiya, diagnostika*: monografiya. Moskva: Direkt-Media, 2015.
3. Hajbulaeva A.G. *Dinamika cennostnyh i smyslozhiznennyh orientacij molodezhi v poli'etnicheskoj obrazovatel'noj srede*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Mahachkala, 2015.
4. Shuvalova A.N. *Cennostno-orientirovannoe obuchenie shkol'nikov v sisteme srednego obrazovaniya. Teoriya i praktika*. Minsk, 2002.
5. Zharkova A.A. *Metodologicheskie osnovy paradigmal'nogo podhoda k razvitiyu lichnosti*: monografiya. Moskva, 2009.
6. Seryj A.V., Yanickij M.S. *Cennostno-smyslovaya sfera lichnosti*: uchebnoe posobie. Kemerovo: Kemerovskiy gosudarstvennyj universitet, 1999.
7. Fantalova E.B. *Cennosti i vnutrennie konflikty: teoriya, metodologiya, diagnostika*: monografiya. Moskva: Direkt-Media, 2015.
8. Zagvyazinskij V.I. *Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1982.
9. Mudrik A.V. *Psihologiya i vospitanie*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2006.
10. Altunina I.R. *Struktura i razvitie motivov i motivacii social'nogo povedeniya*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
11. Zharkova L.S. *Motivacionnoe razvitie lichnosti v social'no-kul'turnom izmerenii*: monografiya. Moskva: MGIK, 2015.

Статья поступила в редакцию 12.07.17

УДК 371.72

**Zharkova A.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Cultural and Leisure Activities, Dean of Faculty of Socio-Cultural Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: kdd007@bk.ru

**THEORY OF THE FORMATION OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES.** The article is dedicated to the theory of formation of socio-cultural activities. The scientific nature of socio-cultural activities is the knowledge of corresponding fundamental aspects of reality given to the system by means of theories and received rigorous justification in the process of transformation of cultural and educational work in socio-cultural activities at this stage of its historical development. The concept of "social-cultural activity" is defined as the teaching profession, which has its own object, subject, object, forms, methods, specific means of expression.

**Key words:** theory, formation of socio-cultural activities, scientific specialty in the system of pedagogical sciences.

**А.А. Жаркова**, д-р пед. наук, проф. каф. культурно-досуговой деятельности, декан факультета социально-культурной деятельности Московского государственного института культуры, г. Москва, E-mail: kdd007@bk.ru

## ТЕОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена теории становления социально-культурной деятельности. Научная природа социально-культурной деятельности – это знание, соответствующее фундаментальным аспектам действительности, приведенное в систему посредством теорий и получившее строгое обоснование в процессе трансформации культурно-просветительной работы в социально-культурную деятельность на данном этапе её исторического развития. Понятие «социально-культурная деятельность» определяется как педагогическая специальность, имеющая свой предмет, субъект, объект, формы, методы, специфические выразительные средства.

**Ключевые слова:** теория, становление социально-культурной деятельности, научная специальность в системе педагогических наук.

Теория, методика и организация социально-культурной деятельности как самостоятельная специальность педагогической науки сформировалась на базе культурно-просветительной деятельности. Теория, методика и организации социально-культурной деятельности имеет свою специфику, отличающую её от других ветвей педагогической науки. О научной природе теории, методики и организации социально-культурной деятельности свидетельствует наличие своего предмета, объекта, субъекта, форм, методов и специфических выразительных средств и своей аудитории. Целеполагание теории, методики и организации социально-культурной деятельности определяется основами государственной культурной политики [1] и социокультурной ситуацией в стране.

Несмотря на то, что социально-культурная деятельность – важнейший компонент общественной практики, он имманент педагогической, психологической, социологической наукам и культурологии.

Поиски адекватного образа научного познания в общественной практике привели к острой потребности педагогической специальности – теории, методика и организация социально-культурной деятельности.

Одной из основных проблем было противопоставление понимания субъекта социально-культурной деятельности, их функций и принципов, соответствующих объективному миру.

Многие годы в советский период учёные придерживались взгляда, согласно которому соответствие воспитательных возможностей культурно-просветительной работе действительности может быть достигнуто только путем элиминации активности субъекта. Но такого рода представление не соответствовало педагогической науке. Напротив, стремилась учесть элемент активности субъекта, с позиций научного познания.

В современной педагогической науке учёные все большее внимание уделяют проблемам теории, методики и организации социально-культурной деятельности как системе формально-логических компонентов. Формально-логическая система по существу, указывает на рассмотрение научной истины как соответствия объективному миру. Это позволяет разделить научную истину на эмпирические и логические, сводя первые к опытной подтверждаемости и рассматривая вторые как конвенциональные, не зависящие от опыта, а потому и априорные конструкции.

Для трактовки вопроса о социально-культурной деятельности, предложенной представителями социально-психологического направления (Кун, Фейерабенд), характерно полное отрицание научной истины как эмпирической подтверждаемости. Они предложили вообще аннулировать понятие научной истины, исключив его из системы научного знания. Особые нападки с их стороны вызывало понятие «объективность истины». Вероятно,



не будет преувеличением сказать, что в вопросе о научной истине эти критики сделали шаг назад.

Непонимание представителей ведущих направлений в современной философии науки дать удовлетворительное решение проблемы научной истины вызывает сомнение в том, что научные проблемы социально-культурной деятельности могут быть решены философскими средствами. Известный американский философ Р. Соломон считает, что философская теория истины вообще не имеет дела с реальными проблемами научной истины. «Ошибочно думать, — пишет он, — что мы имеем дело с проблемой истины, которую различные теории истины пытались решить. Этой проблемы вообще не существует; существуют только теории истины, неадекватность которых и порождает затруднения» [2, с. 718].

Как видим, Р. Соломон считает, что философская теория истины развивается исключительно на собственной основе. Что же касается научной истины, то эта проблема порождена недостатками философских теорий, их неспособностью дать адекватную интерпретацию современной науки. В связи с этим Р. Соломон предлагает следующие критерии адекватности философской теории истины: «Удовлетворительная философская теория истины преодолевает все недостатки других теорий, не добавляя при этом новых, своих собственных недостатков» [2, с. 718 – 719].

На наш взгляд, в этой точке зрения есть свое зерно.

Поэтому перед педагогическими науками возникает проблема преодоления этих недостатков и выработки более строгой интерпретации научного процесса дифференциации науки. Результатом чего и стала специальность теория, методика и организация социально-культурной деятельности.

Теория, методика и организация социально-культурной деятельности многоаспектна и может быть рассмотрена с различных точек зрения — логической, социологической, гносеологической.

Поэтому автор статьи предпринимает попытку гносеологического анализа научной природы социально-культурной деятельности с учетом специфики её функционирования. При этом автор задается целью не столько дать описание научной природы социально-культурной деятельности, её структуры, формы, сколько выявить её проблемы, которые поставлены самим ходом научного познания.

Методологической базой теории становления социально-культурной деятельности стали:

- функциональные положения отечественной педагогической науки (Е.В. Бондаревская, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.В. Краевский, Т.Е. Исаева, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.) и психологической науки (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн);

- культурологическая концепция образования социальнo-культурной деятельности (М.А. Ариарский, С.Н. Артановский, А.С. Запесоцкий, С.Н. Иконникова, М.С. Каган, В.Т. Лисовский, А.В. Мудрик, В.Н. Сагатовский, В.А. Ядов и др.);

- теория субъектности (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

- акмеологическая концепция (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина и др.) и теория самореализации личности (Л.Г. Брылева, Е.И. Головаха, А.А. Кроник и др.);

- концепция компетентного подхода в профессиональном образовании (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Дж. Равен, Г.К. Селевко, С.В. Шекшня и др.);

- теоретические и методологические подходы к социально-культурной деятельности (Г.М. Бирженюк, И.А. Ивлиева, А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, А.П. Марков, А.З. Свердлов, А.А. Сукало, Б.А. Титов, Д.В. Шамсутдинова и др.).

В настоящее время существует обширный перечень обобщающих научных трудов, посвященных описанию различных методологических подходов в исследовании природы теории социально-культурной деятельности и её развития. Знакомство с этими трудами позволит ученым расширить профессиональный кругозор, более осмысленно применять различные технологии развития социально-культурной деятельности и конструировать свои собственные.

С теоретической точки зрения в понятии социально-культурная деятельность слово социализация стоит на первом месте, что предполагает приоритет общественно-значимых целей деятельности средствами культуры. Отсюда, понятие «социальное» связано с такими понятиями, как «обучение», «развитие личности», «воспитание» и «формирование личности».

Как показывает история становления новой России, культура полностью зависит от государства, общества. «Государственная культурная политика призвана обеспечить приоритетное культурное и гуманитарное развитие как основу экономического процветания, государственного суверенитета и цивилизационной самобытности страны» [3, с. 35].

Соединение терминов «социальное» и «культурное» в социально-культурной деятельности показывает, что здесь смысловое содержание чрезвычайно широкое. Это предполагает соединение интересов государства в культуре и личности.

Социально-культурное воздействие имеет место в любой ситуации, даже когда взаимодействуют всего два человека.

Социализируются люди не пассивно, а воспринимая различные воспитательные воздействия, постепенно трансформируясь из объекта воздействия в активного субъекта.

Формирование личности понятие более широкое, чем воспитание, ибо располагает двумя системами воздействий: формирующая и формируемая деятельность.

В системе социально-культурной деятельности формирующая составляющая находится в прямом или непосредственном взаимодействии с формирующей деятельностью. К формирующей деятельности можно отнести любой вид, тип, форму общественной, культурной, научной, учебной, творческой деятельности, в том числе и специализированной — развивающей, воспитательно-формирующей, педагогической. Деятельность педагогов вузов культуры в учебно-творческом процессе по отношению к своим студентам является формирующей.

Формирующая деятельность, которая не ставит целей развития и воспитания, хотя бы сопутствующих, а имеет свои собственные цели (учебные, общественные и др.), не является в полном смысле воспитательной (педагогической). Воспитательной она становится только тогда, когда её основные цели — развивающие, воспитательные и воспитательно-формирующие едины в системе социально-культурной деятельности.

Формирующая деятельность всегда предполагает наличие деятельности формируемой, т. е. той, которая находится в зоне её влияния.

На формируемую деятельность влияет непосредственно или опосредованно любая другая. Она становится воспитательно-формируемой только в том случае, если на неё влияет другая с позиций сопутствующих или основных целей воспитания, то есть она становится формируемой, если происходит без участия педагога, но под влиянием другой деятельности. Если же она возникла в результате влияния педагога, то является воспитательно-формируемой. В то же время данная деятельность по отношению к собственным исполнителям сама является формирующей, а когда исполнители осознают воспитательные цели, то она становится воспитательно-формирующей.

Педагогическая деятельность является составной частью воспитательно-формирующей и социально-культурной деятельности, которая выполняется педагогами, специалистами-воспитателями, методистами, лаборантами, является профессиональной.

Основная цель социально-культурной деятельности — решение задач развития, воспитания и формирования личности на основе потребностей, мотивов, интересов, предпочтений, психологических установок.

Для пространственной организации социально-культурной деятельности особенно существенны программы, при которых загрузка пространств максимальна. К наиболее интенсивным социально-культурным программам (по числу участников, характеру использования пространства, интенсивности миграции) относятся праздники, торжества, ритуалы, церемонии. Поэтому возможность проведения в учреждениях культуры (городской или районной) праздничной программы является критерием завершенности формирования пространства. Важным критерием действенности учреждения культуры является и организация в его структурных подразделениях будничной, каждодневной (в том числе и предпраздничной) работы.

Так, структурно в теории, методике и организации социально-культурной деятельности по формированию здорового образа жизни населения организуется целый комплекс форм: вечера отдыха, развлечений, дни здоровья, клубы выходного дня, направленных на использование общего пространства (площадь в парке, фойе в клубе, игровое поле спортзала, стадиона, поляны лесопарка, берег водохранилища и др.). Обычно социально-культурная деятельность реализуется в вечернее время в будние дни и выходные. её особенностью является свободный

характер занятий, преобладание игрового начала, непосредственный характер общения. В городских условиях комплекс социально-культурных программ тяготеет к природным (парковым и загородным) территориям. На селе он требует специального общего пространства, где есть возможность выбора различных занятий, перехода посетителей от группы к группе, возможность свободного вхождения в деятельность и выхода из нее. Разно-возрастной контингент предъявляет свои специфические требования к педагогике социально-культурного воздействия, это возможность раздельного и совместного отдыха взрослых и детей, наличие игровых комнат, площадок, мест тихого отдыха.

Система обрядов сложна по своей структуре и любой стране мира. Ибо имеет разновидности в зависимости от содержания (свадьба, вручение паспорта, аттестата, посвящение в студенты, введение в профессию). Каждый ритуал использует различные пространства, однако обряды все больше включают в себя в качестве элементов посещения символических центров ритуальные перемещения, путешествия и т. п. Подобный режим может быть реализован в специализированных пунктах (Дворец бракосочетания), но может использовать учреждение культурного и бытового назначения (ДК, кафе и др.).

Празднично-обрядовая система является одной из наиболее социально направленной в деятельности учреждений культуры, обеспечивающих функционирование социально-культурной деятельности, которая подводит итог всем формальным и неформальным достижениям в области трудовой деятельности и досуга данного населенного пункта, района. Все ранее раздельно работавшие социальные группы (кружки, секции, любительские объединения и т.п.) подключаются к этому процессу.

При создании педагогических условий для формирования здорового образа жизни необходимо, чтобы все формы социально-культурной деятельности – от будничных до праздничных могли быть реализованы.

При организации здорового образа жизни возрастает значение социально-культурной деятельности по месту жительства в выходные дни и повседневно. Создание центров общения и отдыха молодежи по типу «клубных гостиных», «молодежных кафе» обеспечивает условия для непринужденного включения данной возрастной группы в разнообразные досуговые занятия.

Учитывая тягу молодежи к воскресным путешествиям, в практику вошли фестивали туристской песни, соревнования по спортивному ориентированию, туристские походы, прививающие подрастающему поколению вкус к активному и содержательному отдыху.

Решающим фактором вовлечения населения в разнообразную социально-культурную деятельность в выходные дни является создание стабильной «среды общения» для различных групп населения микрорайона. Для родителей с детьми целесообразно создание семейных клубов «выходного дня», включающих в свои программы просветительские задачи на темы воспитания детей, супружеских взаимоотношений, домоводства, декоративно-прикладного искусства; вечера отдыха, участие в суботниках и воскресниках по благоустройству микрорайона, детские утренники и т. д. Одной из таких «сред общения» могли бы стать спортивные площадки, работающие по широкой программе физкультурно-спортивных занятий. Режим их работы может предусматривать обслуживание различных возрастных групп населения в течение всего дня, обеспечивая реальную массовость участия горожан в занятиях физкультурой и спортом.

Здесь социально-культурная деятельность опирается на целенаправленное, основанное на результатах научных исследований различных систем досуга влияние объективных факторов.

Влияние объективных факторов на функционирование социально-культурной деятельности происходит на основе законов педагогики.

Закон есть выражение внутренней существенной связи явлений, обуславливающих необходимое развитие, воспитание и формирование личности.

Всеобщий закон равновесия есть универсальный закон природы и общества, который выражает степень соотношения противодействующих сил в системе социально-культурной деятельности и на этой основе определяет направление и сущность в пределах существующего соответствия.

Равновесие в системе социально-культурной деятельности разнообразно, но в идеале именно равновесным является предмет, когда противодействующие составляющие процесса тождественно уравновешены и позволяют функционировать.

Социально-культурная деятельность по своей структуре имеет необходимый баланс равнодействующих сил, жизнеспособна, поскольку она имеет механизм постоянного обновления, адаптации и приведения к состоянию равновесности. Перспективность социально-культурной деятельности обеспечивает сущность её развития, выражающего интересы всей системы в целом (или большинство её элементов), а не одного отдельного.

Модификация социально-культурной деятельности предполагает усовершенствование в интересах её целостности (её «центра тяжести» – большинства её элементов). Сущность модификации в социально-культурной деятельности является созидательной, если находит соотношение всех её элементов в целом или её большей части.

Педагогические науки исходят из постулата о том, что народ страны (как система) обладает социальной памятью, и он никогда никакой власти не простит снижение уже достигнутого социально-культурного уровня развития. А это означает создание состояния неравновесности системы, её нестабильности. И суть дальнейшего развития социально-культурной деятельности заключается в постоянном поиске путей, методов и средств её стабилизации.

В мировой образовательной практике понятие компетентности, как цели образования, выступает в последние годы в качестве одного из центральных понятий, а включение в образовательные цели формирования ключевых компетенций и связанных с этим изменений методов учебной работы – как основное направление реформирования (или модернизации) вузов культуры.

Именно компетентностный подход в состоянии, по мнению многих учёных, адекватно отвечает современным требованиям. Во-первых, компетентность объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие социально-культурного образования. Эти составляющие выступают в традиционной методике социально-культурного образования в вузах культуры зачастую в несвязанном виде, когда знания сообщаются в отрыве от их применения в практически релевантных ситуациях. Во-вторых, в понятии компетентности будущего специалиста социально-культурной деятельности заложена новая идея интерпретации содержания предмета, формируемого «от результата». В-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, так как она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных знаний, умений и навыков, соответствующих многоаспектности социально-культурной деятельности. Имеется еще и ряд других веских причин в пользу введения компетентностного подхода при подготовке будущих специалистов социально-культурной деятельности.

Компетентностный подход к социально-культурной деятельности не следует противопоставлять традиционному, основанному на получении знаний, умений и навыков.

По мнению Э.Д. Днепров, «современная жизнь обнажила банкротство старой образовательной системы и требует создания новой, соответствующей сути и скорости происходящих изменений» [4].

Сегодня требуется новый специалист социально-культурной деятельности – это человек предприимчивый и творческий, самостоятельный и ответственный, способный видеть и решать проблемы самостоятельно, а также в группах (коммуникабельность), готов и способен постоянно учиться новому, как в жизни, так и на рабочем месте. Все вышеперечисленные свойства и качества необходимы каждому специалисту профессиональной социально-культурной деятельности. Это и является профессиональной компетенцией. Для квалифицированного специалиста социально-культурной деятельности характерна известная мера общего образования, так что он имеет представление о том, что происходит в смежных областях: понимает общие экономические законы, имеет представление о том, что такое доход, прибыль, откуда берется его зарплата, он осознает свои юридические и гражданские права, понимает в общих чертах, что происходит в других сферах жизни общества. Эта составляющая квалификации называется сверхпредметной или надпрофессиональной компетенцией. Помимо ключевых компетенций, общих для всех предметных областей, выделяются и предметные компетенции – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Современная социокультурная ситуация в нашей стране все острее выдвигает проблемы педагогики в условиях диктата рынка и экспансии массовой культуры, что, по заключению экспертов Общественной палаты Российской Федерации, «привело к опасному для страны упрощению умов и духовному обеднению молодого поколения, выросшего в отлучении от богатейших традиций русской культуры, разучившегося понимать сложные социальные явления ... и живущего в уверенности, что культура существует только в телевизоре» [5, с. 2]. Это при том, что творческий потенциал социально-культурной деятельности

остро необходим для обновления и становления сильного государства.

Таким образом, именно социально-культурная деятельность является тем стержнем, на который опирается общество в стремлении к духовному единению, сплоченности, когда человек ощущает себя частью целого – нации, страны, мировой истории.

Итак, теория социально-культурной деятельности, ведущими элементами которой являются функции и принципы, ибо они и предъявляют всё более сложные требования, поскольку отражают в себе отношения и противоречия всего общества.

#### Библиографический список

1. *Основы государственной культурной политики*. Утверждены Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 года № 808.
2. R.C. Solomon. Truth and self-satisfaction. *Rev. of metaphysics*. 1975, vol. 28, N 4.
3. *Основы государственной культурной политики*. Москва: Министерство культуры Российской Федерации, 2015.
4. Днепров Э. Попытка пересмотра содержания образования удалась не полностью. *Учительская газета*. 2002; 45.
5. *Доклад Общественной палаты Российской Федерации по вопросу «Культура и будущее России. Новый взгляд»*. 24 ноября 2007.

#### References

1. *Osnovy gosudarstvennoj kul'turnoj politiki*. Utverzhdeny Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 24 dekabrya 2014 goda № 808.
2. R.C. Solomon. Truth and self-satisfaction. *Rev. of metaphysics*. 1975, vol. 28, N 4.
3. *Osnovy gosudarstvennoj kul'turnoj politiki*. Moskva: Ministerstvo kul'tury Rossijskoj Federacii, 2015.
4. Dneprov E. Popytka peresmotra sodержaniya obrazovaniya udalas' ne polnost'yu. *Uchitel'skaya gazeta*. 2002; 45.
5. *Doklad Obschestvennoj palaty Rossijskoj Federacii po voprosu «Kul'tura i buduschee Rossii. Novyj vzglyad»*. 24 noyabrya 2007.

Статья поступила в редакцию 13.07.17

УДК: 378.046.4

**Konina E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Volga State University of Water Transport (Perm, Russia),  
E-mail: jentosina@yandex.ru

#### POSTGRADUATE EDUCATION IN THE QUALIFICATION IMPROVEMENT SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.

The effectiveness of higher professional education can be realized through the integration of some of the basic approaches such as competence and synergy approaches, as well as the implementation of a new lingua-information approach. In the system of professional development of foreign language teachers, a model of postgraduate education in the form of a course of the improvement of professional skills of the English language teachers of general education institutions of the Perm Territory with subsequent correction of the teaching methodology has been developed and introduced. Postgraduate course of professional development have a purpose to familiarize teachers with the latest trends and directions of development techniques, as well as providing the opportunity to develop their own strategy of the most successful organization of independent pedagogical activity.

**Key words:** higher professional education, postgraduate education, qualification improvement system.

**Е.В. Кони́на**, канд. пед. наук, зав. каф., ПФ ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта», г. Пермь, E-mail: jentosina@yandex.ru

## ПОСТГРАДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Эффективность повышения квалификации учителя иностранного языка можно реализовать через интеграцию как некоторых основных подходов компетентностного и синергетического, так и при внедрении нового лингво-информационного подхода. В системе повышения квалификации преподавателей иностранного языка разработана и внедрена модель постградуального обучения в виде курсов повышения квалификации учителей английского языка общеобразовательных учреждений Пермского края с последующей коррекцией методики преподавания. Постградуальное обучение представляет собой повышение квалификации, с целью ознакомления учителей английского языка с новейшими течениями и направлениями развития методики преподавания иностранных языков, а также предоставление возможности разрабатывать собственную стратегию наиболее успешной организации самостоятельной педагогической деятельности. Модель постградуального обучения является основой для внедрения специальной методики преподавания иностранных языков.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, постградуальное обучение, повышение квалификации учителей.

Исследования показывают, что современное общество предъявляет новые требования к учителям иностранного языка. Серьезные изменения происходят в общем среднем образовании: переосмысливается содержание образования; обновляются возможные направления развития, технологии и методики обучения.

В задачу данной работы входит отражение разработанного способа повышения квалификации учителей иностранного языка, как постградуального обучения – способа повышения их компетентности.

Направления обучения в сфере подготовки учителей иностранных языков, которые определены особенностью обновленной образовательной парадигмы, которая отражена в задачах модернизации системы образования Российской Федерации в целом и высшего языкового образования в частности.

С целью постградуальной подготовки учителя иностранного языка, владеющего информационной компетентностью, применяется лингво-информационный подход, базирующийся на получении, переработке и применении ситуационной либо контекстно-зависимой профессионально-ориентированной информации, их знаний и навыков, повышении важности самостоятельного обучения благодаря скорости изменения профессионально ориентированного информационного потока.

Глобальная информатизация оказывает влияние на современную методику преподавания иностранных языков, её развитие и состояние.

Основа деятельности учителя, цели и задачи обучения определены компетентностным подходом, в то время как лингвopsихологический и лингво-информационный подходы, направлены на саморазвитие и повышение квалификации, так лингво-ин-



формационный, делает акцент именно на таких необходимых дополнительных умениях, как организация учебного процесса: управление уроком, планирование уроков по минутам, определение уровня владения иностранным языком учащегося и т. п. В совокупности вышеперечисленное, при наличии умелого управления позволит организовать создание модели постградуального обучения в системе повышения квалификации преподавателя иностранного языка.

Данная модель обучения на постградуальном уровне разработана и внедрена в системе повышения квалификации преподавателей иностранного языка на курсах повышения квалификации учителей английского языка средних общеобразовательных и специальных учреждений Пермского края с последующей коррекцией методики преподавания. На базе предложенной модели необходимо осуществление внедрения специальной методики преподавания иностранных языков.

Методика ставит перед учителем сложную, но не единственную задачу научить учащихся общаться на английском языке. С её помощью учителя обучают учащихся не столько свободно говорить, сколько лексически и грамматически правильно выразить свою мысль, где основную роль играет высококомпетентный учитель иностранного языка, который не только знает оттенки значения слов и выражений, владеет живым языком, но и может этому научить.

Основной особенностью предложенной методики является то, что учитель не использует родной язык учащихся на занятиях, таким образом, отсутствует «язык-посредник». Объяснение грамматики, значение новых слов и выражений, происходит при использовании учителем различных методов и способов, происходит демонстрация при помощи жестикуляции, применения наглядного пособия, аудиоматериалов, также и видеоматериалов.

В основе проведенных курсов повышения квалификации учителей лежит обучение эффективной организации учебного процесса. Учителя обучаются актуальным международным методическим аспектам преподавания, также принимают участие в практико-ориентированных занятиях, где получают такие необходимые навыки, как менеджмент класса или пользование вспомогательными материалами (учебниками, аудио-, видеоматериалами).

Подготовка учителя акцентируется на лингвopsихологической, коммуникативной, лингво-информационной подготовке, которая направлена на получение дополнительных к высшему образованию умений и навыков эффективного обучения каждого учащегося умению свободно общаться на иностранном языке включая знания о получении, переработке и передаче информации. Акцент при этом делается на неиспользовании во время обучения, как учителей, так и учащихся, родного языка. Описываемые курсы имеют направленность на овладение знаниями и умениями по поиску новых, оригинальных и необычных способов решения поставленных задач, т.е. деятельностью, направленной за пределы заданных ситуаций.

Это возможно при высоком уровне овладения **коммуникативной, информационной и познавательной компетентностей**.

Получение дополнительных профессиональных знаний, включая возможность их передачи в профессиональной деятельности – становится главной задачей каждого учителя в его профессиональной деятельности.

Процессы глобальной информатизации общества и информационной среды влияют на становление лингво-информационного подхода в образовании, который, в свою очередь, направлен на формирование информационной среды специалистов в их профессиональной деятельности.

Исследователи К.К. Колин, Б.Я. Советов, В.В. Цехановский и др., показали, что образовательную среду в первую очередь следует информатизировать.

Согласно нормативным документам Российской Федерации, направленным на информатизацию образовательной среды, подобная система должна ориентироваться на информационно-компетентную личность, её подготовку, личность, готовую к полноценному и эффективному принятию участия в условиях информационного общества в таких областях деятельности как бытовая и профессиональная.

Потребность в передаче и переработке актуальной информации определяет необходимость в поиске учителями её в различных информационных ресурсах: одно- и двуязычных словарях, учебных и узкоспециализированных источниках, энциклопедиях и справочной литературе, консультациях со специалистами

и экспертами, которые реализуют различные задачи поиска, переработки и передачи информации.

Данные аспекты работы учителя относятся к лингво-информационному подходу, который можно отнести к такому направлению развития прикладной лингвистики как «компьютерная лингвистика» [1, с. 44].

На сегодняшний день, в век активного использования информационных технологий, «компьютерная лингвистика» представляет собой базу для внедрения лингво-информационных основ в образовательную деятельность, включая следующие компоненты, способствующие поиску необходимой методической и языковой информации, используемые на курсах повышения квалификации учителей иностранного языка:

- моделирование процессов понимания и языкового взаимодействия между учеником и учителем;
- извлечение учениками информации из текстов;
- **необходимость использования машинного** перевода учениками при обучении на иностранном языке;
- информационный поиск;
- способы анализа полученной информации, данных учителем из различных источников, в том числе зарубежной методической литературы;
- реферирование текстов методической литературы;
- создание, при необходимости, словарей, тезаурусов;
- использование электронных корпусов текстов.

Объединение всех перечисленных направлений на курсах повышения квалификации происходит в том смысле, что происходит изучение и разработка способов оптимизации функционирования методики преподавания иностранного языка.

Как известно, с момента создания первой компьютерной системы по автоматической обработке текста (машинный перевод, автоматическое реферирование и пр.) широкое распространение получил термин «прикладная лингвистика» [2].

Развитие сети Интернет привело к тому, что объем доступной информации вырос в разы, что отразилось на технологии информационного поиска. Возникают обновленные задачи и технологии переработки информации. На сегодняшний день подобные системы включают лингвистический компонент, лингвистическое обеспечение информационной системы. Информационный поиск, на сегодняшний день, является одной из прикладных задач обработки и получения информации, основные методики которой разработаны в лингво-информационном подходе и активно применяются на курсах повышения квалификации. Применяемые, в используемой нами методике преподавания иностранных языков, поисковые системы включают в себя ряд способов систематизации выдаваемой информации и оптимизации её получения: автоматическую рубрикацию информации – разбивка текста на группы по темам и жанрам; автоматическую классификацию и кластеризацию текста – разбивка текста на группы в соответствие с заранее заданным классификатором, на основе тематически близкого содержания; автоматическое реферирование – генерация текста из наиболее значимых предложений документа или группы документов [3].

Для профессионала, как отмечает Тиссен Ю.В., Интернет открывает разнообразные возможности, она представляет собой [4]:

- хранилище различного рода справочно-энциклопедических материалов: электронные словари, энциклопедии, глоссарии и разнообразные справочные материалы;
- хранилище текстов, из которых возможно получить необходимые разделы лингвистической информации;
- вместилище фоновой информации по предметным областям текста;
- собрание специализированных лингвистических ресурсов.

Современные средства коммуникации облегчают и ускоряют обмен информацией, делая работу независимой [4].

Доступ к источникам предоставлен в открытом доступе и интерактивном режиме, в связи с этим, большую часть данной литературы, как учителя, так и ученик может перенести на локальный диск компьютера и просмотреть оф-лайн. Пользование учителями тематических сайтов предоставит возможность актуально решить все профессиональные задачи и справиться с прежде неразрешимыми проблемами, не обращаясь к экспертам различных сфер деятельности. Что позволяет **улучшать качество преподавания, особенно** при преподавании на иностранном языке, в том числе дисциплин на иностранном языке с постоянным обновлением терминологического аппарата, как то

сферы: компьютеров и информационных технологий, финансов, телевидения и многих других.

В образовательном процессе сеть Интернет представляет собой настоящую поддержку для преподавателя, в связи с тем, что для решения любой учебной и профессиональной задачи достаточным представляется набор нескольких ключевых слов в поисковой системе браузера, владея лишь информационной поисковой стратегией [5].

С целью организации поиска информации учебного и профессионального характера, учителям следует уметь пользоваться тематическими сайтами, которые имеют ориентацию на профессионалов. В настоящий момент, в Интернете существуют большие объемы данных и информационных ресурсов по различным темам и сферам деятельности. Не смотря на это, доступ к подобным ресурсам часто ограничен, в связи с тем, что отсутствует систематизация и сосредоточенность на конкретных сайтах, каталогах и базах данных.

На первый план выходят задачи умения когнитивной обработки информации. Переизбыток полученных учителем данных приведет к созданию современной системы по анализу текстов от постановки задач информационного поиска до получения документов по необходимой тематике.

Представленные методы обработки информации отражают такую степень овладения учителем дополнительных элементов профессиональной деятельности, а значит уровень компетентности, который соответствует существующим в обществе и профессиональной среде стандартам и требованиям, а вероятно и превышает их.

Под постградуальным обучением учителя понимается как возможность достижения высоких показателей при обучении на курсах повышения квалификации, так и наличие особенностей в профессиональной мотивации, системе устремлений, ценностных ориентациях, осмыслении трудовой деятельности, то есть того, что составляет основу его профессионального самосознания.

Постградуальное обучение направлено на то, чтобы профессиональное самосознание учителя начало включать представление его о себе, как о представителе определенного сообщества профессионалов, носителя профессиональной культуры.

Согласно исследованию и результатам, полученным в результате постградуального обучения в системе повышения квалификации учителей иностранного языка, основные профессиональные характеристики учителя иностранного языка можно разделить на следующие уровни:

- базовый – овладение стратегией педагогической деятельности, овладение различными приемами педагогической деятельности, которые получены в вузе по уровню образования «бакалавриат».

- деятельностный – овладение самоорганизацией. Самоинициализация педагогической деятельностью, самооценкой, самокоррекцией учебной деятельности, которые получены в вузе по уровню образования «магистратура».

- личностный – овладение способностью принимать независимые решения относительно педагогической деятельности, принятие ответственности за результаты педагогической деятельности, осознание опыта, независимости, самостоятельности – это «первый уровень» постградуального обучения;

- конструктивный – овладение гибкостью и адаптивностью в педагогической деятельности по отношению к различным учебным ситуациям, свобода творчества педагогической деятельности, накопление индивидуального опыта учебной деятельности и перенос эффективного опыта в учебную деятельность. Это «Второй уровень» постградуального обучения.

Очевидно, что сегодня необходимо создавать специализированные интегрированные курсы, а также проводить отбор методов, технологий и средств обучения. Акцент должен идти на лингво-информационную, лингвopsихологическую и коммуникативную подготовку самого учителя, который получит умения и навыки эффективного обучения обучающихся свободному общению на иностранном языке, со способностью корректного использования иностранного языка дополнительно к базовому образованию. Предложенный структурированный курс постградуального обучения представляет собой систему повышения квалификации, которая направлена на ознакомление преподавателя с новейшими течениями и направлениями развития методики, включая предоставление возможности разработать собственную стратегию наиболее успешной организации самостоятельной педагогической деятельности.

#### Библиографический список

1. Соснина Е.П. *Введение в прикладную лингвистику*. Ульяновск, 2012.
2. Лафтими И. Информационно-поисковые тезаурусы: основные понятия, назначение и методика разработки. Отраслевой рыболовный тезаурус. *Молодой учёный*. 2012;7: 164 – 166.
3. Рыбалко Т.Г. Формирование лингвоинформационной компетентности студентов специальности «Прикладная информатика в экономике». Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2008.
4. Тиссен Ю.В. *Интернет в работе переводчика*. Available at: [http://samlib.ru/w/wagapow\\_a\\_s/tissen.shtml](http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/tissen.shtml) (дата обращения: 08.05.2017).
5. Manning, Ch. *Foundations of Statistical Natural Language Processing*. Cambridge, 2000.

#### References

1. Sosnina E.P. *Vvedenie v prikladnuyu lingvistiku*. Ul'yanovsk, 2012.
2. Laftimi I. Informacionno-poiskovy tezaury: osnovnye ponyatiya, naznachenie i metodika razrabotki. Otrasevoj rybolovnyj tezaurus. *Molodoy uchenyj*. 2012;7: 164 – 166.
3. Rybalko T.G. Formirovaniye lingvoinformacionnoj kompetentnosti studentov special'nosti «Prikladnaya informatika v `ekonomike». Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2008.
4. Tissen Yu.V. *Internet v rabote perevodchika*. Available at: [http://samlib.ru/w/wagapow\\_a\\_s/tissen.shtml](http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/tissen.shtml) (data obrascheniya: 08.05.2017).
5. Manning, Ch. *Foundations of Statistical Natural Language Processing*. Cambridge, 2000.

Статья поступила в редакцию 14.07.17

УДК 377

**Kucher N.Yu.**, South Ural State institute of arts n.a. P.I. Tchaikovsky (Chelyabinsk, Russia), E-mail: nataljakucher@yandex.ru

**THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE MOBILITY OF STUDENTS OF MUSICAL COLLEGE IN THE PROCESS OF MUSICOLOGICAL TRAINING.** The article describes the organization and contents of the experimental research work on revealing the effectiveness of a method of development of communicative mobility of students of a musical college in the process of musicological training. The communicative mobility of a musicologist is treated as an integrated personal-professional quality that allows making flexible variable changes in communication style, behavior patterns and communication in accordance with a musical and social role (musicologist, teacher, musicologist-scientist, musicologist, educator), aesthetic needs and the specifics of musical perception of the recipients of different age categories and socio-professional groups. The work shows the criteria of the development of communicative, the levels of development of communicative mobility, the selection of pedagogical diagnostics. Special attention is paid to testing methods of the development of communicative mobility that consist of three stages: motivational-cognitive, communicative-active, reflective and creative.

**Key words:** communicative mobility, students of theoretical department of a music college, music training, methods of development of communicative mobility, research and exploratory work.

**Н.Ю. Кучер**, ГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского Минкультуры Челябинской области», г. Челябинск, E-mail: nataljakucher@yandex.ru

## РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье описывается организация и содержание опытно-поисковой работы по выявлению эффективности разработанной автором методики развития коммуникативной мобильности у студентов музыкального колледжа в процессе музыковедческой подготовки, представлены результаты исследования. Коммуникативная мобильность музыковеда трактуется как интегральное личностно-профессиональное качество, позволяющее осуществлять гибкое вариативное изменение стиля общения, модели поведения и средств коммуникации в соответствии с выполняемой музыкально-социальной ролью (музыковед-педагог, музыковед-ученый, музыковед-просветитель), художественно-эстетическими потребностями и особенностями музыкального восприятия реципиентов разных возрастных категорий и социально-профессиональных групп. Определены критерии развития коммуникативной мобильности, установлены уровни развития коммуникативной, произведен отбор средств педагогической диагностики. Особое внимание уделено апробации методики развития коммуникативной мобильности, состоящей из трех этапов: мотивационно-познавательного, коммуникативно-деятельностного, рефлексивно-творческого.

**Ключевые слова:** коммуникативная мобильность, студенты теоретического отделения музыкального колледжа, музыковедческая подготовка, методика развития коммуникативной мобильности, опытно-поисковая работа.

Коммуникативная мобильность в научных исследованиях трактуется учеными как «способность специалиста осуществлять качественное общение в разнообразных, в том числе непредвиденных ситуациях» [1, с. 9]. Применительно к деятельности музыковеда мы трактуем коммуникативную мобильность как интегральное личностно-профессиональное качество, позволяющее осуществлять гибкое вариативное изменение стиля общения, модели поведения и средств коммуникации в соответствии с выполняемой музыкально-социальной ролью (музыковед-педагог, музыковед-ученый, музыковед-просветитель), художественно-эстетическими потребностями и особенностями музыкального восприятия реципиентов разных возрастных категорий и социально-профессиональных групп.

В наших предыдущих публикациях были обоснованы содержание и структура коммуникативной мобильности [2] и представлена методика развития коммуникативной мобильности у студентов музыкального колледжа в процессе музыковедческой подготовки [3]. Обобщая приведенные нами исследования, отметим, что структура коммуникативной мобильности имеет четыре компонента: когнитивный, мотивационный, технологический, личностный. Разработанная нами методика развития коммуникативной мобильности у студентов музыкального колледжа в процессе музыковедческой подготовки включает три этапа: *мотивационно-познавательный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивно-творческий*.

Для проверки эффективности разработанной методики нами была организована опытно-поисковая работа на базе музыкального колледжа при Южно-Уральском государственном институте искусств им. П.И. Чайковского. В ней приняли участие 65 студентов, обучающихся по специальности «Теория музыки».

Перед началом опытно-поисковой работы нами было проведено предварительное анкетирование студентов, которое показало, что в целом студенты верно понимают значение коммуникативной мобильности в профессиональной деятельности музыковеда и для развития данного качества предлагают внести некоторые изменения в учебный процесс, использовать более разнообразные методы и формы обучения.

Исходя из структурных компонентов коммуникативной мобильности, нами были определены критерии оценки эффективности развития коммуникативной мобильности: *когнитивно-смысловой* (объем, глубина, точность музыкально-коммуникативных знаний); *ценностно-мотивационный* (ценностное отношение к музыковедческой деятельности, устойчивая мотивация к овладению музыкально-социальными ролями); *музыкально-деятельностный* (соответствие стиля общения и поведения выполняемой музыкально-социальной роли и типу аудитории, гибкое изменение стиля общения и поведения при смене музыкально-социальной роли и типа аудитории); *личностно-рефлексивный* (быстрое приспособление к социально-творческому контексту, инициативность в общении, оперативная коррекция содержания, объема и формы передачи музыкальной информации с учетом потребностей и возможностей реципиентов). На основе данных критериев установлены уровни развития коммуникативной мобильности: низкий, допустимый, оптимальный.

*Низкий уровень* развития коммуникативной мобильности у будущего музыковеда констатируется в том случае, если: (1) студент демонстрирует минимальный объем, поверхностность и

неточность музыкально-коммуникативных знаний; (2) не проявляет ценностного отношения к музыковедческой деятельности, отсутствует мотивация к овладению музыкально-социальными ролями; (3) стиль общения и поведения не соответствует выполняемой музыкально-социальной роли и типу аудитории, студент не способен изменить стиль общения и поведения при смене музыкально-социальной роли и типа аудитории; (4) студент не способен быстро приспособиться к социально-творческому контексту, не проявляет инициативы в общении, не может оперативно скорректировать содержание, объем и форму передачи музыкальной информации с учетом потребностей и возможностей реципиентов.

*Допустимый уровень* развития коммуникативной мобильности у будущего музыковеда констатируется в том случае, если: (1) студент демонстрирует широкий объем, но недостаточную глубину и точность музыкально-коммуникативных знаний; (2) студент проявляет ценностное отношение к музыковедческой деятельности, но недостаточную мотивацию к овладению музыкально-социальными ролями; (3) стиль общения и поведения студента, как правило, соответствует выполняемой музыкально-социальной роли и типу аудитории, но не всегда гибко изменяется при смене музыкально-социальной роли и типа аудитории; (4) студент достаточно быстро приспосабливается к социально-творческому контексту, проявляет инициативность в общении, но не всегда может оперативно скорректировать содержание, объем и форму передачи музыкальной информации с учетом потребностей и возможностей реципиентов.

*Оптимальный уровень* развития коммуникативной мобильности у будущего музыковеда констатируется в том случае, если: (1) студент показывает широкий объем, глубину и точность музыкально-коммуникативных знаний; (2) осознает ценность музыковедческой деятельности, проявляет устойчивую мотивацию к овладению музыкально-социальными ролями; (3) стиль общения и поведения студента всегда соответствует выполняемой музыкально-социальной роли и типу аудитории, при смене музыкально-социальной роли и типа аудитории студент всегда демонстрирует гибкое изменение стиля общения и поведения; (4) студент быстро приспособляется к социально-творческому контексту, проявляет инициативность в общении, оперативно корректирует содержание, объем и форму передачи музыкальной информации, учитывая потребности и возможности реципиентов.

Каждый критерий оценивался с помощью нескольких методик. Для определения уровня развития коммуникативной мобильности по когнитивно-смысловому критерию студентам был предложен ряд тестовых заданий. Диагностика по ценностно-мотивационному критерию осуществлялась с помощью методики расчета индекса ценностно-мотивационного единства Р.С. Немова [4, с. 551], адаптированной нами к музыковедческой деятельности. Для оценивания уровня развития коммуникативной мобильности по музыкально-деятельностному критерию использовался метод экспертной оценки, для которого были специально разработаны экспертные листы с точным указанием оцениваемых показателей и методов выставления оценок, а также 5-ти балльная шкала с точной характеристикой каждого балла. Диагностика по личностно-рефлексивному критерию осуществлялась с помощью адаптированной шкалы Дж. Рензулли – Л.В. Поповой [5, с. 43].



Обработка эмпирических данных осуществлялась путем вычисления средних арифметических значений оценок и их прироста, определения относительной и абсолютной динамики развития коммуникативной мобильности, соотношения студентов, находящихся на разных уровнях развития коммуникативной мобильности в начале и в конце опытно-поисковой работы.

Диагностические срезы, проведенные на констатирующем этапе опытно-поисковой работы, выявили у большинства студентов контрольной и поисковой групп преобладание допустимого уровня развития коммуникативной мобильности (около 67%). Оптимальный и низкий уровни показали 15% и 17% соответственно.

На формирующем этапе опытно-поисковой работы в процессе обучения студентов музыкального колледжа Южно-Уральского государственного института искусств им. П.И. Чайковского была внедрена разработанная нами методика развития коммуникативной мобильности, которая реализовывалась на занятиях по дисциплинам «Музейное и лекторское дело», «Музыкальная теле- и радиожурналистика», «Педагогическая работа по музыкальной литературе», «Основы корреспондентской практики», «Учебная практика по музыкальной литературе».

На первом, мотивационно-познавательном этапе развития коммуникативной мобильности применялся метод ролевых эвристических диалогов в условиях учебного контекста. Для овладения музыкально-социальной ролью педагога использовались: диалог-объяснение, который предполагает освоение нового материала в форме диалога педагога со студентами; диалог-размышление – опрос по пройденному материалу в форме коллективного диалога педагога со студентами; диалог-обобщение – завершение какого-либо раздела курса в форме коллективного диалога студентов.

Для овладения музыкально-социальной ролью просветителя использовались: диалог-презентация, который предполагает представление лекционного материала в форме диалога лектора со слушателями; диалог-беседа – разговор с воображаемым собеседником на различные музыкальные темы, по которым собеседник имеет разные точки зрения, не всегда совпадающие с позицией партнера по диалогу.

Для овладения музыкально-социальной ролью музыковед-ученого применялся диалог-полемика, предполагающий написание статьи в форме рассуждений с воображаемым «оппонентом», имеющим противоположную точку зрения.

На коммуникативно-деятельностном этапе использовался метод ситуативно-ролевой игры в условиях учебного контекста.

Данный метод подразумевает воссоздание заданной мизансцены действия (урок в школе искусств, лекция в филармонии, телевизионное интервью, научный доклад и т. д.) и практическую отработку моделей общения и поведения, соответствующих выполняемой музыкально-социальной роли. Для освоения музыкально-социальной роли педагога применялись ситуативно-ролевые игры «Найди верное решение» и «Дискуссионный клуб»; для освоения роли просветителя – игры «Публичное выступление» и «Сложный собеседник», для роли музыковед-исследователя – игра «Научная коллизия». На начальном этапе реализации методики студенты получали от преподавателя предписание по исполнению полученных ролей – заранее оговаривалась лексика, манера поведения, материал, который должен быть использован. В дальнейшем студентам предлагалось самостоятельно продумать все атрибуты исполняемой роли.

На третьем этапе методики, рефлексивно-творческом, применялись методы ролевого эвристического диалога и ситуативно-ролевой игры в условиях вариативного (незаданного) художественно-творческого контекста, предусматривающего либо наличие нескольких неизвестных параметров (например, возраст аудитории или её социально-профессиональный состав), либо возможность его незапланированного изменения. Студенты заранее не знали роль и условия, в которых им предстояло работать и это позволило им проявлять изобретательность, в реальном времени отрабатывать выбор стиля общения и модели поведения в рамках одной музыкально-социальной роли, либо при смене музыкально-социальных ролей.

Данные контрольных срезов, проведенных на итоговом этапе опытно-поисковой работы, зафиксировали повышение качественных показателей по всем установленным критериям. Большая часть студентов поисковой группы достигла оптимального уровня развития коммуникативной мобильности (52, 3%), в то время как в контрольной группе большинство студентов осталось на допустимом уровне (66,2%). Положительная динамика в развитии коммуникативной мобильности была значительно более ярко выражена в поисковой группе и составила 21,6% против 8% в контрольной.

Таким образом, в результате использования разработанной методики у студентов поисковой группы значительно расширились знания в области музыкальной коммуникации, повысилась мотивация к освоению профессии музыковед и овладению новыми музыкально-социальными ролями, что доказало её эффективность.

#### Библиографический список

1. Смирнова О.В. *Формирование коммуникативной мобильности студентов экономического вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
2. Сизова Е.Р., Кучер Н.Ю. Содержание и структура коммуникативной мобильности музыковед. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; 3. Available at: <https://science-education.ru/article/view?id=24862>
3. Кучер Н.Ю. Методика развития коммуникативной мобильности студентов музыкального колледжа в процессе музыковедческой подготовки. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; 1. Available at: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26111>
4. Столяренко Л.Д. *Основы психологии*: учебное пособие. Ростов-на-Дону. Феникс, 1997.
5. *Методики психо-педагогической диагностики одаренности детей*. Авторы-составители Е.Н. Арциман, А.А. Кардабнев. Гродно: ГрГУ, 2007.

#### References

1. Smirnova O.V. *Formirovanie kommunikativnoj mobil'nosti studentov `ekonomicheskogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2013.
2. Sizova E.R., Kucher N.Yu. Soderzhanie i struktura kommunikativnoj mobil'nosti muzykoveda. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; 3. Available at: <https://science-education.ru/article/view?id=24862>
3. Kucher N.Yu. Metodika razvitiya kommunikativnoj mobil'nosti studentov muzykal'nogo kolledzha v processe muzykovedcheskoj podgotovki. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; 1. Available at: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26111>
4. Stolyarenko L.D. *Osnovy psikhologii*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu. Feniks, 1997.
5. *Metodiki psiho-pedagogicheskoy diagnostiki odarennosti detej*. Avtory-sostaviteli E.N. Arciman, A.A. Kardabnev. Grodno: GrGU, 2007.

Статья поступила в редакцию 26.07.17

УДК 371.72

**Muradyan A.K.**, postgraduate, Department of Leisure and Cultural Activities, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: 9100026402@mail.ru

**THE BASICS OF MODERN THEORIES OF VOLUNTEERISM.** The basics of modern theories of volunteer activity are considered in the article. The analysis of the presented modern theories of volunteer activity shows that researchers in different fields of knowledge present general pedagogical conditions for the activation of students and their volunteer initiatives with effective organization of volunteer activity. Modern theories of a volunteer activity allow integrating scientific approaches to optimize volunteer activities.

**Key words:** modern theories, volunteer activity, youth.

**А.К. Мурадян**, аспирантка каф. культурно-досуговой деятельности, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: 9100026402@mail.ru

## СУЩНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ТЕОРИЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

В статье рассматривается сущность современных теорий волонтерской деятельности. Анализ представленных современных теорий волонтерской деятельности показывает, что у исследователей в разных областях знания представлены общие педагогические условия для активизации учащейся молодежи и их волонтерских инициатив при эффективной организации волонтерской деятельности. Современные теории волонтерской деятельности позволяют интегрировать научные подходы для оптимизации волонтерской деятельности сегодня.

**Ключевые слова:** современные теории, волонтерская деятельность, молодежь.

Специфика характеристик смысла российского и зарубежного волонтерского движения определяется сущностью современных теорий волонтерской деятельности: их целями, принципами, содержанием, а главное основными направлениями волонтерской деятельности и т. д.

В Концепции развития волонтерской деятельности на федеральном уровне – это есть документ (именуется Концепция волонтерской деятельности), отражает мировой опыт совокупности взглядов на волонтерство и волонтерскую деятельность.

Их сущность определяется теориями волонтерской деятельности, которые определяются местом и ролью развития любого гражданского общества как ранее, так и на сегодняшний день: решением социально-культурных проблем, духовно-нравственным и патриотическим воспитанием граждан [1, с. 47 – 50].

В современности Концепция раскрывает более широкое представление о волонтерстве и волонтерской деятельности. Именно в Концепции заложены основы разработок конкретных волонтерских и социальных программ, с помощью законодательства в нормативно-правовых актах.

На их основе составляются планы, и другие организационные и методические документы в сферах волонтерской деятельности государственных, региональных и местных органов власти.

В Концепции прослеживается открытость характера на основании демократических принципов для их доступности в участии развития волонтерской деятельности всех органов власти, некоммерческих организаций, профессиональных и творческих союзов.

Концепция способствует активизации учащейся молодежи как важного в обществе и государстве человеческого ресурса – социально-культурного ответственного инициативного гражданина.

Деятельность волонтерская на сегодняшний день в Концепции направляет, прежде всего, учащуюся молодежь, чтобы создать развитие благоприятных условий волонтерской деятельности.

Полноценный участник граждан, а именно любой молодой человек в общественной жизни внедряет инновационные методы и подходы в систему социально-культурного развития.

Активность учащейся молодежи формирует новые перспективные формы занятости для населения, развивает отечественные традиции благотворительности, милосердия, социального служения [2, с. 20].

Поэтому последствия последних десятилетий стали наиболее активными на современном этапе развития волонтерской деятельности в истории России.

В это время российский волонтерский сектор активно развивается по своему нынешнему состоянию во многих направлениях, чему мы должны быть обязаны, и прежде всего учащейся молодежи.

Главная цель волонтерской деятельности – это стремление оказывать поддержку нуждающимся, что, собственно, и является основой волонтерства и волонтерской деятельности. Волонтеры в лице учащейся молодежи сегодня самореализуются, работая в региональных центрах и малых городах, в селах и т. д.

В Концепции выражается соответствие Всеобщей декларации прав человека 1948 г. и Международной конвенции о правах ребенка 1989 г., которое является исходным ориентиром выделения главного принципа волонтерской деятельности: каждая свободная личность, имеющая право свободно объединяться в мирные ассоциации, используя в своей деятельности основные инструменты социального, культурного, экономического и экологического развития.

Также в Декларации Международных Ассоциаций волонтеров Всемирного конгресса [3] указывается, что содержание

волонтерской деятельности определяется основными характеристиками:

- уважением человеческих достоинств, при признании прав индивида самостоятельного выбора его жизненного пути для осуществления гражданских прав;
- разрешением социально-экологических проблем;
- созданием гуманного и справедливого общества, при содействии развития международного сотрудничества [1, с. 230].

В зависимости от приоритетов содержания различной волонтерской деятельности можно выделить её современные направления.

Например, волонтерские акции, волонтерские центры, волонтерские организации, волонтерские движения, волонтерское сотрудничество, волонтерство на уровне социальной работы, интеграционные волонтерские движения, досуговое волонтерство, профессиональное волонтерство.

А также – семейное волонтерство, виртуальное волонтерство, волонтерство в учебных заведениях, волонтерские марши и манифестации, волонтерские лагеря, волонтерство как альтернатива военной службы, наказания в виде волонтерской деятельности, религиозное волонтерство, экологическое волонтерство, спортивное волонтерство.

Наиболее актуальными для учащейся молодежи являются нижеуказанные направления волонтерской деятельности:

- работа с социально незащищенными группами населения;
- служба в больницах;
- психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков;
- профилактика здорового и безопасного образа жизни (формы работы этих направлений сопровождаются работой телефона «Доверия» по оказанию консультативной помощи для психологической поддержки, а также проводятся тематические «круглые столы» с сопровождением специалистов).

Недавно в России появилось новое направление волонтерской деятельности среди учащейся молодежи и это не только восстановление и сохранение памятников природы, истории и культуры.

Сюда относятся актуальные направления по защите окружающей среды и помощи животным (основные формы работы этого направления – это акции, чтобы привлечь внимание общества, властей к экологическим проблемам для решения экологических проблем). Участие в различных экологических проектах [4].

Например, проведение лекций, беседы об экологических технологиях, экологические инспекции, рейды и просветительская деятельность (форма работы у этих направлений информационно-образовательные акции, распространение материалов).

Особенное интересное и актуальное направление среди учащейся молодежи – это творческая волонтерская деятельность (формы работы – участие в эстетическом направлении, приобщение к миру искусства, общение с музыкантами, художниками мировой величины, дежурство на выставках, концертах).

Волонтерами раздаются рекламные буклеты и программки концертов. Работа в сети Интернет. Поиск необходимой информации для оповещения желающих о предстоящих концертах или выставках по электронной почте.

Одно из современных направлений волонтерской деятельности является краеведческая волонтерская деятельность, где участие учащейся молодежи выражается в волонтерских проектах (формы работы – освещение истории своего края, экскурсии, путешествия, систематические краеведческие наблюдения, применение разносторонних практических навыков, воспитание сверстников патриотизма, любви к отечеству).

Сюда же входит и историко-просветительская волонтерская деятельность. Задачи, реализуемые в рамках историко-просветительского волонтерского направления, такие, как: поддержа-

ние инициативы и осуществление проектов (формы работы – это просвещение и воспитание молодёжи в духе идей ненасилия, миротворчества, уважения к правам человека, идеалам демократии и гуманизма).

Стимулируются участия учащейся молодёжи в общественно-полезной деятельности: контактирование молодёжи с историей, работа с вещественными документами и свидетельствами, контакт с живыми и активными участниками.

С помощью вышеуказанных направлений можно подытожить и выделить виды волонтерской деятельности. Существует их классификация [5, с. 63]:

- по направлениям волонтерской деятельности: социальные, спортивные, виртуальные, экологические, строительные, сельскохозяйственные, концертные, культурные, образовательные, офисные;
- по месту нахождения участников волонтерской организации: городские, иногородние и международные волонтеры;
- по типам оказания услуг и выполнения работ: сопровождать, перевозить, общаться со слепыми и глухонемыми, ухаживать за лежащими больными, встречаться с пассажирами на вокзале или в аэропорту, обслуживать зрителей, телефонное дежурство;
- по наименованию мероприятия: фестивальные, олимпийские и паралимпийские волонтеры;
- по количеству людей: индивидуальное, совместное или групповое волонтерство;
- по принадлежности к организации: школы, церкви, корпоративы, вузы, оргкомитет;
- от типа финансирования: самообеспечение и дотационные.

Итог вышесказанному, это необходимость делать акцент на том, что волонтерская деятельность преобразовывает социально-культурную модальность, которая основывается на идее бескорыстно служить гуманно человечеству, без преследования цели извлекать прибыль, получать оплату или строить карьерный рост [6, с. 53].

Поэтому современные теории волонтерской деятельности базируются на предыдущем опыте волонтеров как преобразованные, и будут они способствовать далее преобразованию мировоззрений молодых людей, потому что, они, как и раньше, будут приносить пользу государству и самим волонтерам.

Посредством волонтерской деятельности учащейся молодёжь будет развивать свои ЗУН в процессе их самореализации, что удовлетворит их потребность в общении и самоуважении.

Также они осознают полезность и нужность себя как гражданина и человека, получая человеческую добродетельную благодарность за свой труд.

А главное разовьют в и себе личностные добродетельные качества, чтобы и в дальнейшем следовать человеческим моральным принципам и откроют в себе в течение всей жизни духовные стороны жизни.

При этом хочется отметить, что недавно стали существовать традиции формирования общественных организаций в России на примере зарубежных волонтерских организаций, как на федеральном уровне, так и на региональном.

Отражены они презентациями волонтерской деятельности волонтерских организаций в СМИ, которые можно проследить и ознакомиться с ними.

Это различные анимации с современными методами проведения волонтерской деятельности. Раньше именовались такие формы работы как праздник или мероприятие через социально-культурные акции в волонтерской деятельности.

Социальные проекты в работе через обслуживание социальных сервисов используют также особенности работы зарубежных волонтеров в социальных проектах волонтерской деятельности.

Таким образом, на современном этапе развития современных теорий волонтерской деятельности представляются достаточными сложившимися и проявившимися через три группы подходов:

- 1) современная концепция гражданского общества РФ;
- 2) современные экономические подходы;
- 3) современные трудовые подходы.

Условия для развития современных теорий волонтерской деятельности определяются основными факторами развития волонтерства в современном обществе, такие как:

- государственная политика;

• уровни развития частнопредпринимательского сектора;

• традиции непосредственного и опосредованного волонтерства среднего класса;

• уровни развития организации волонтерского сектора;

• семейные ценности и религиозные традиции как активное служение обществу;

• гражданские ценности в СМИ;

• государственная стратегия в гражданском образовании и воспитании;

• консолидация, для осознания активной позиции развития гражданского общества в сообществе ученых, педагогов.

Так в современной западной науке признается «социетальная модель» [7, с. 110] волонтерской деятельности, которая сегодня необходима российской науке.

То есть в западных странах мира высоко оценивается роль организаций гражданского общества.

Поэтому в западных государствах передается часть государственных функций социальной защиты для поддержания населения организациям независимого сектора.

Необходимо сделать акцент на экономические исследования волонтерской деятельности как характерной проблематике трудовых отношений.

Так как в нашей стране сегодня возникают проблемы в процессе производства, распределения, обмена и потребления затрат человеческого труда.

Исследовать следует, прежде всего, затратно-компенсационные характеристики отношений индивида в обществе. Сегодня недостает человеку достойной компенсации за свои труды не материально, не духовно.

Именно аксиологический подход в волонтерской деятельности характеризуется духовными и нравственными представлениями о совокупном, а не индивидуальном субъекте трудовой деятельности через волонтерство.

Человек добровольно, бескорыстно, социально направлено через три основные составляющие волонтерского труда, примет обуславливающие обстоятельства своих затрат как специфику социального государственного волонтерского труда [7, с. 70].

Это уже существовало и теперь восстанавливается в нашей стране как воскресный субботник, шефство, подшефство и т. д. на государственном уровне.

Отражен подобный волонтерский труд, который, к сожалению, мало изучен, только с точки зрения позиции отечественной социологии.

Волонтерский труд рассматривался в своё время только контекстом христианской традиции, которая входила в неотъемлемый аспект религиозной жизни до советской власти в нашей стране.

Позднее в советское время волонтерский труд рассматривался с точки зрения марксистской идеологии, необходимым элементом для построения социалистического, следовательно, коммунистического общества.

Основной и эффективный метод изучения волонтерского труда в современных условиях – это рассмотрение его с помощью призм социетальной модели общества.

Воспользовавшись данным методом изучения волонтерского труда можно определить фундамент для построения гражданского общества.

Волонтерскую деятельность в гражданском обществе можно различать по формам, как организованное или неорганизованное, индивидуальное или групповое, общественное или частное [8, с. 175].

«Неорганизованное» волонтерство осуществляется спонтанной и эпизодической помощью друзьям или соседям. Такая форма волонтерства преобладает во многих культурах.

«Организованное» волонтерство реализуется некоммерческими, государственными и частными секторами, и, оно, как правило, определяется систематичностью и регулярностью.

При этом обширные поставленные перед волонтерами задачи, дают возможность того, что волонтерская деятельность принимает организованную форму.

Труд волонтеров пока в России больше носит разовый характер. Различными являются участие или вовлеченность в волонтерскую деятельность.

Если волонтерская деятельность осуществляется волонтерскими организациями, то в большинстве случаев степень участия волонтеров постоянна.



Хотя участники зачастую меняются, и в тоже время их деятельность может быть от полного участия до эпизодического вовлечения в волонтерскую деятельность.

Поэтому исполнение гражданского долга через волонтерство может превратиться в осознанную деятельность волонтера через систему гражданских требований общества и государства.

Известно, что волонтерская деятельность в России отстает от других стран. Объяснить это можно значительной степенью невысокой доли бюджетного государственного финансирования некоммерческих организаций (НКО).

Например, исследования, Boston Consulting Group, показали, что Россия финансирует НКО в 2–3 раза, чем финансируются они за рубежом.

При этом разработки программы поддержки Социально ориентированных НКО (СО НКО) показали, что снижение социальных напряженностей в обществе, обусловлено увеличением финансирования, так как прямой бюджетный вклад эффективен за счет увеличения числа волонтеров, а отсюда и суммарное увеличение вклада в ВВП.

Также увеличивается гражданская ответственность волонтеров, которая определяется органичным свойством личности. Развивается способность личности волонтеров к самоконтролю.

Проявление гражданской активности в волонтерской деятельности у человека осуществляется решением общественно значимых задач, где основой будет являться уважение законов государства без ущемления чувства личной свободы [9; С. 120].

Поэтому государственные финансирования волонтерских организаций могут являться материальной базой любых волонтерских движений.

Конечно это в большинстве случаев единовременные и однократные государственные выплаты.

Например, в России уже существует Благотворительный фонд помощи детям (онкогематологические и иные тяжелые заболевания «Подари жизнь»).

Хочется отметить, что деятельность этого фонда не финансируется государством постоянно. При этом существует он уже давно.

Также государством был выделен однократный грант на работу по добровольному безвозмездному донорству в 2010 году. Финансы выдавались Общественной палатой, в размере гранта, который составил 700 тыс. руб.

Хотя основное финансирование и другие нужды фонд покрывает своими силами, привлекая благотворителей и волонтерскую помощь.

Таким образом, анализ представленных современных теорий волонтерской деятельности показывает, что у исследователей в разных областях знания представлены общие педагогические условия для активизации учащейся молодежи и их волонтерских инициатив при эффективной организации волонтерской деятельности.

Современные теории волонтерской деятельности позволяют интегрировать научные подходы для оптимизации волонтерской деятельности сегодня.

Актуальность волонтерской деятельности в современном мире очевидна. Её необходимо признать, не как составляющая гражданского общества, а как государственное необходимое сообщество, особенно в воспитании учащейся молодежи.

#### Библиографический список

1. Певная М.В. Значение волонтерства в профессионализации социальной работы в идеологии гражданского общества. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки»*. Нижний Новгород: Издательство ННГУ, 2012; 2 (26).
2. Bochove van M. Reconstructing the professional domain: Boundary work of professionals and volunteers in the context of social service reform [Electronic resource]. *Current Sociology*. 2016; the 16-th of November.
3. **ВСЕОБЩАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ ДОБРОВОЛЬЦЕВ**. Париж, 14 сентября 1990 года. (Декларация была принята на 11-м Конгрессе Международной Ассоциации Добровольцев).
4. Попова С.Ю., Пронина Е.В. Образовательная программа «Проектная деятельность добровольца» Всероссийского молодежного форума «Селигер-2014». *Воспитание школьников*. 2015; № 8: 48 – 57; № 9: 55.
5. Рябкова Н.И. Общероссийская конференция «Стратегия развития добровольчества в России-2020. Дорожная карта» о волонтерском/добровольческом движении – одном из направлений социально-экономического развития России. *Волонтер*. 2014; 1 (9).
6. Шапка Е.В. Волонтерство сегодня: модный тренд или полноценная работа? *Волонтер*. 2012; 3-4.
7. Холина О.И. *Институционализация волонтерства в структуру российского гражданского общества*: монография. О.И. Холина. Российский гос. социальный ун-т; Армавирский ин-т социального образования. Москва: ЦИУМиНЛ, 2013.
8. *Институт волонтерства: теоретические и практические аспекты организации в Российской Федерации*: монография. Г.М. Романова и др. Под общей редакцией М.А. Мазниченко. Сочи: СГУ, 2013.
9. Курина В.А., Гацук С.Ю. *Развитие волонтерского движения в социальной работе: теория и практический опыт*. Самара: Самарская гос. акад. культуры и искусств, 2014.

#### References

1. Pevnaya M.V. Znachenie volonterstva v professionalizacii social'noj raboty v ideologii grazhdanskogo obschestva. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya «Social'nye nauki»*. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NNGU, 2012; 2 (26).
2. Bochove van M. Reconstructing the professional domain: Boundary work of professionals and volunteers in the context of social service reform [Electronic resource]. *Current Sociology*. 2016; the 16-th of November.
3. **VSEOBShchaya DEKLARACIya DOBROVOL'CEV**. Parizh, 14 sentyabrya 1990 goda. (Deklaraciya byla prinyata na 11-m Kongresse Mezhdunarodnoj Associacii Dobrovol'cev).
4. Popova S.Yu., Pronina E.V. Obrazovatel'naya programma «Proektnaya deyatel'nost' dobrovol'ca» Vserossijskogo molodezhnogo foruma «Seliger-2014». *Vospitanie shkol'nikov*. 2015; № 8: 48 – 57; № 9: 55.
5. Ryabkova N.I. Obscherossiyskaya konferenciya «Strategiya razvitiya dobrovol'chestva v Rossii-2020. Dorozhnaya karta» o volonterском/ dobrovol'cheskom dvizhenii – odnom iz napravlenij social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossii. *Volonter*. 2014; 1 (9).
6. Shapka E.V. Volonterstvo segodnya: modnyj trend ili polnocennaya rabota? *Volonter*. 2012; 3-4.
7. Holina O.I. *Institucionalizaciya volonterstva v strukturu rossijskogo grazhdanskogo obschestva*: monografiya. O.I. Holina. Rossijskij gos. social'nyj un-t; Armavirskij in-t social'nogo obrazovaniya. Moskva: CIUMiNL, 2013.
8. *Institut volonterstva: teoreticheskie i prakticheskie aspekty organizacii v Rossijskoj Federacii*: monografiya. G.M. Romanova i dr. Pod obschej redakciej M.A. Maznichenko. Sochi: SGU, 2013.
9. Kurina V.A., Gacuk S.Yu. *Razvitie volonterского dvizheniya v social'noj rabote: teoriya i prakticheskij opyt*. Samara: Samarskaya gos. akad. kul'tury i iskusstv, 2014.

Статья поступила в редакцию 13.07.17

УДК 378

**Nad I. Yu.**, MA student, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: imr3123yf@yandex.ru

**ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF BACHELERS OF EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY.** The article deals with teaching a discipline "Methods of educational and research activity of schoolchildren in the field of environmental safety". The tasks for independent work of students are offered. The possibilities of this discipline for the formation of professional competencies in bachelors of education in the field of life safety are shown. The paper describes sections of this discipline and the contents of

independent work of bachelors in the process of its studying. The author comes to the conclusion that the organization of independent work of bachelors contributes to the formation of readiness to carry out pedagogical activity.

**Key words:** possibility of a discipline to form professional competencies, tasks for independent work, willingness to design and organize extracurricular activities.

*И.Ю. Надь, магистрант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: imr3123yf@yandex.ru*

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается реализация дисциплины «Методика учебно-исследовательской деятельности школьников в области экологической безопасности». Предложены задания для самостоятельной работы студентов. Показаны возможности дисциплины для формирования профессиональных компетенций у бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. В работе описываются разделы дисциплины, содержание самостоятельной работы бакалавров в процессе ее изучения. Автор приходит к выводу, что организация самостоятельной работы бакалавров способствует формированию готовности осуществлять педагогическую деятельность.

**Ключевые слова:** возможности дисциплины для формирования профессиональных компетенций, задания для самостоятельной работы, готовность проектировать и организовывать внеурочную деятельность.

Развитие высшего педагогического образования на современном этапе, связанное с реализацией ФГОС высшего и общего образования определяет новые цели, ориентированные на применение эффективных технологий для развития и улучшения учебно-воспитательного процесса. Это не только усвоение знаний и умений из предметных областей, но и способность к приобретению и развитию профессиональных компетенций. Изучение работ [1; 2; 3; 4], посвященных формированию и развитию предметных компетенций студентов активизирует проблему формирования профессиональных компетенций бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. Направлением решения указанной проблемы является разработка и реализация дисциплин, способствующих развитию у студентов готовности проектировать и организовывать внеурочную деятельность школьников исследовательской направленности.

В связи с нарастающими экологическими проблемами в современном мире, особое место в школьном курсе основы безопасности жизнедеятельности занимают вопросы экологической безопасности [5, с. 84]. Реализация ФГОС общего образования в школах и усиление влияния экологических факторов на здоровье человека ставит задачу перед системой педагогического образования в проектировании и апробирования курса, изучение которого будет способствовать к готовности будущих педагогов организовывать и проводить учебно-исследовательскую работу школьников по экологической безопасности. В настоящее время на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им А.И. Герцена бакалавры профиля «Образования в области безопасности жизнедеятельности» изучают дисциплину «Методика учебно-исследовательской деятельности школьников в области экологической безопасности». Целью изучения данной дисциплины является формирование у студентов системы знаний, способов деятельности по методике организации исследовательской деятельности в области безопасности жизнедеятельности и готовности осуществлять исследовательскую деятельность школьников на урочных и внеклассных занятиях.

В содержании дисциплины «Методика учебно-исследовательской деятельности школьников в области экологической безопасности» включены следующие разделы: «Концептуальные основы исследовательской работы школьников в области безопасности жизнедеятельности», «Организация учебно-исследовательской работы школьников в области безопасности жизнедеятельности на уроках», «Проектирование исследовательской работы школьников во внеклассной работе по экологической безопасности».

В разделе «Концептуальные основы исследовательской работы школьников в области безопасности жизнедеятельности» раскрываются:

- особенности организации исследовательской работы как направление развития общего образования;
- цели и задачи исследовательской работы в области безопасности жизнедеятельности;
- этапы становления и развитие исследовательской работы в развитии отечественной и зарубежной школы;
- особенности нормативно-правовой базы обеспечения организации исследовательской работы в области безопасности жизнедеятельности.

В разделе «Организация учебно-исследовательской работы школьников в области безопасности жизнедеятельности на уроках» изучаются:

- организация и проведение учебно-исследовательской работы школьников в области безопасности жизнедеятельности;
- модели организации учебно-исследовательской работы школьников в области безопасности жизнедеятельности;
- технологии организации учебно-исследовательской работы школьников в области безопасности жизнедеятельности;
- особенности взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования в организации учебно-исследовательской работы школьников в области безопасности жизнедеятельности.

В последующем разделе программы «Проектирование исследовательской работы школьников во внеклассной работе по экологической безопасности» изучаются:

- этапы организации в школе исследовательской работы школьников во внеклассной работе по экологической безопасности;
- технологии информационного сопровождения учебно-исследовательской работы по экологической безопасности;
- разработка инструментария информационного сопровождения исследовательской работы по экологической безопасности (сайт, буклет и др.);
- проектирование информационной образовательной среды исследовательской работы в области экологической безопасности;
- содержание исследовательской работы школьников на внеклассных занятиях по экологической безопасности.

Достаточно большое значение в содержании курса уделяется:

- специфике содержания и организации учебного процесса по безопасности жизнедеятельности в общеобразовательных учреждениях при изучении вопросов экологической безопасности;
- психофизиологическим особенностям обучающихся и методам осуществления педагогического взаимодействия;
- современному состоянию исследовательской работы школьников в области безопасности жизнедеятельности и экологической безопасности;
- роли исследовательской работы в области безопасности жизнедеятельности в организации урочной и внеурочной деятельности школьников;
- требованиям к содержанию исследовательской работы по безопасности жизнедеятельности и экологической безопасности;
- условиям применения образовательных технологий в исследовательской работе школьников в процессе урочных и внеклассных занятиях при рассмотрении вопросов экологической безопасности.

Необходимо отметить, что многие исследователи (С.В. Абрамова, Н.О. Верещагина, О.Г. Роговая, В.П. Соломин, П.В. Станкевич, Н.Л. Стефанова и другие) подчеркивают важность формирования предметных компетенций, как важную составляющую подготовки бакалавров и магистров, что позволяет нам конкретизировать компетенции, формируемые при изучении дисциплины «Методика учебно-исследовательской деятельности школьников в области экологической безопасности»:

- готовность разрабатывать стратегии просветительской деятельности по проблемам обеспечения безопасности жизнедеятельности;

- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям;

- способность руководить исследовательской деятельностью учащихся по различным вопросам экологической безопасности;

- способность разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях получения научных знаний по экологической безопасности.

- способность нести ответственность за результаты своей педагогической, культурно-просветительской и проектной деятельности;

Важным направлением в процессе изучения дисциплины «Методика учебно-исследовательской деятельности школьников в области экологической безопасности» является организация

Таблица 1

Содержание самостоятельной работы бакалавров в процессе изучения дисциплины  
«Методика учебно-исследовательской деятельности школьников в области экологической безопасности»

Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы студентов	Формируемые компетенции
Организация исследовательской работы школьников как направление развития общего образования.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- составление аннотируемого каталога периодических изданий по исследовательской работе школьников по безопасности жизнедеятельности;</li> <li>- составление опорных конспектов по периодическим изданиям по организации исследовательской работы школьников;</li> <li>- подготовка эссе по выбранной теме;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- готовность разрабатывать стратегии просветительской деятельности по проблемам обеспечения безопасности жизнедеятельности;</li> </ul>
История становления и развития исследовательской работы школьников. Зарубежный и отечественный опыт	<ul style="list-style-type: none"> <li>- изучение Интернет-ресурсов с целью составления характеристики основных этапов становления и развития исследовательской работы школьников по безопасности жизнедеятельности;</li> <li>- подготовка теоретического обзора с презентацией по выбранному этапу методики;</li> <li>- подготовка сообщения, отражающего вопросы организации исследовательской работы школьников в мировой практике обучения;</li> <li>- подготовка сообщения об исследователе в области организации исследовательской работы школьников по безопасности жизнедеятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям;</li> </ul>
Организация и проведение учебно-исследовательской работы школьников в экологической безопасности	<ul style="list-style-type: none"> <li>- подготовка сравнительного анализа программ по организации исследовательской работы школьников в области безопасности жизнедеятельности в различных типах образовательных учреждений; – изучение содержания программ и учебников ОБЖ с целью определения возможностей использования образовательных технологий при организации учебно-исследовательской работы на уроках;</li> <li>- разработка содержания вариативных исследовательских заданий по выбранной теме и классификации;</li> <li>- проектирование конспектов учебных занятий с использованием образовательных технологий при организации учебно-исследовательской деятельности;</li> <li>- разработка эмпирического материала по исследуемой проблеме</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность руководить исследовательской деятельностью учащихся по различным вопросам экологической безопасности;</li> </ul>
Модели организации учебно-исследовательской работы школьников в области безопасности жизнедеятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>- изучение программ учреждений дополнительного образования с целью определения компонентов исследовательской работы по экологической безопасности;</li> <li>- составление сравнительного анализа планов организации учебно-исследовательской работы образовательных учреждений;</li> <li>- анализ опыта образовательных учреждений различных типов по исследуемой проблеме с использованием Интернет-ресурсов;</li> <li>- составление картотеки электронных ресурсов по выбранной теме;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях получения научных знаний по экологической безопасности.</li> </ul>
Нормативно-правовая база обеспечения организации исследовательской работы школьников во внеучебной деятельности в области безопасности жизнедеятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>- изучение нормативных документов с составлением опорных конспектов;</li> <li>- изучение нормативных документов с целью составления аналитической справки;</li> <li>- изучение Интернет-ресурсов по выбранной теме и составление аннотированного каталога;</li> <li>- составление опорных конспектов по периодическим изданиям по выбранной тематике;</li> <li>- подготовка реферата по выбранной теме</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- способность нести ответственность за результаты своей педагогической, культурно-просветительской и проектной деятельности;</li> </ul>



самостоятельной работы бакалавров. Содержание самостоятельной работы в процессе изучения указанной дисциплины включает следующие виды работ: выполнение индивидуальных заданий к практическим занятиям, изучение учебной и методической литературы, составление аннотаций и каталогов, анализ документов, регламентирующих новые направления в развитии образования в области безопасности жизнедеятельности, проведение исследований в условиях образовательных учреждений различных видов. Содержание самостоятельной работы бакалавров в процессе изучения дисциплины «Методика учебно-

следовательской деятельности школьников в области экологической безопасности» по отдельным темам представлено в таблице.

Следовательно, организация самостоятельной работы бакалавров при изучении дисциплины «Методика учебно-исследовательской деятельности школьников в области экологической безопасности» способствует формированию готовности полноценно осуществлять педагогическую, проектную и культурно-просветительскую деятельности в образовательных учреждениях различных типов.

#### Библиографический список

1. Абрамова С.В., Бояров Е.Н.. Методологические основы подготовки специалиста образования в области безопасности жизнедеятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2011; 6: 158.
2. Попова Р.И.. Формирование методических компетенций магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Научное мнение*. 2012; 4:86 – 92.
3. Попова Р.И., Силакова О.В. Методическая подготовка магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности к организации внеклассной работы с учащимися. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 5: 63 – 66.
4. Станкевич П.В., Попова Р.И., Киселева Э.М. Стратегия формирования специализированных магистерских программ в области безопасности жизнедеятельности. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013; 11: 177 – 186.
5. Попова Р.И., Елизарова И.С., Особенности методической подготовки магистров педагогического вуза к организации внеклассной работы с учащимися по экологической безопасности. *Высшее образование сегодня*. 2011; 4: 83 – 86.

#### References

1. Abramova S.V., Boyarov E.N.. Metodologicheskie osnovy podgotovki specialista obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2011; 6: 158.
2. Popova R.I.. Formirovaniye metodicheskikh kompetency magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Nauchnoe mnenie*. 2012; 4:86 – 92.
3. Popova R.I., Silakova O.V. Metodicheskaya podgotovka magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti k organizatsii vneklassnoy raboty s uchashchimisya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 5: 63 – 66.
4. Stankevich P.V., Popova R.I., Kiseleva E.M. Strategiya formirovaniya specializirovannykh masterskikh programm v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; 11: 177 – 186.
5. Popova R.I., Elizarova I.S., Osobennosti metodicheskoy podgotovki magistrov pedagogicheskogo vuza k organizatsii vneklassnoy raboty s uchashchimisya po `ekologicheskoy bezopasnosti. *Vyshee obrazovanie segodnya*. 2011; 4: 83 – 86.

Статья поступила в редакцию 12.07.17

УДК 378

**Nazarova O.V.**, senior teacher, Stavropol branch of Moscow State Pedagogical University (Stavropol, Russia),  
E-mail: oonazarova@rambler.ru

**THE MAIN APPROACHES TO THE STUDY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE DESIGNER.** The article describes the main approaches to the study of professional activity of the designer. The research is based on the analysis that formulates the concept of "professional activity of the designer". Using the subjective approach to the analysis of professional activity of the designer, highlighted, grouped, and displayed the most important qualities of a designer for the successful implementation of professional activities. The paper discusses the place and role of the main approaches to the study of professional activity of the designer. The author concludes that the subject-activity approach characterizes the designer as a subject of professional activity. His subjectivity manifests a qualitatively defined way to self-organization, self-regulation, harmonization of internal and external conditions of activity.

**Key words:** professional activities of designers, approach, qualities of a designer.

**О.В. Назарова**, ст. преп., Московский педагогический государственный университет, Ставропольский филиал,  
г. Ставрополь, E-mail: oonazarova@rambler.ru

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИЗАЙНЕРА

В статье рассмотрены основные подходы к исследованию профессиональной деятельности дизайнера. На основании анализа сформулировано понятие «профессиональная деятельность дизайнера». На основе субъектного подхода к анализу профессиональной деятельности дизайнера, выделены, сгруппированы и представлены наиболее значимые качества дизайнера для успешного осуществления профессиональной деятельности. В работе рассмотрено место и роль основных подходов к исследованию профессиональной деятельности дизайнера. Автор делает вывод о том, что субъектно-деятельностный подход характеризует дизайнера как субъекта профессиональной деятельности. При этом его субъектность проявляется как качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность дизайнера, подход, качества дизайнера.

Проблема деятельности человека уходит своими корнями к трудам представителей немецкой классической философии (Г. Гегель, И. Кант, К. Маркс, Л. Фейербах и др.). В созданном ими учении феномен деятельности представлен как *форма бытия и способ существования человека*.

В современных философских источниках [1] деятельность рассматривается как *способ существования человека и общества в целом*, который обеспечивает удовлетворение естественных человеческих потребностей, выступает фактором духовного

развития человека, формой и условием реализации его культурных запросов, сферой реализации личностного потенциала, источником познания и преобразования окружающей действительности.

Наиболее глубоко сущность, значение и структура человеческой деятельности вскрыты в работах отечественных психологов (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.А. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Так, в понимании С.Л. Рубинштейна [2], суть человеческой деятельности состоит в её активности, в преобразующем и целенаправленном характере, который обусловлен сознанием. В то же время, как отмечает ученый, сама деятельность оказывает влияние на формирование сознания, психических процессов и свойств субъекта.

По словам Г.С. Батищева, задача изучения человека в деятельности двуединая: «Изучая деятельность, не следует забывать о её носителе – личности, а, изучая личность, нельзя забывать о том, что изучать её можно только в деятельности».

Теоретический анализ психологических источников [3] позволяет выделить основные идеи психологической теории деятельности: 1) функция психики – ориентировать субъекта, его деятельность, поведение в предметном мире; 2) потребность субъекта – источник активного характера психического отражения; 3) все «сущностные силы человека» имеют социально-историческую природу; 4) внутренняя психическая деятельность производна от внешней, но не тождественна ей.

Деятельность, исполняемая человеком в рамках конкретной профессии, называется *профессиональной*, а человек, осуществляющий её, является *субъектом профессионального труда* [4].

Важность и необходимость изучения человека в профессии и профессиональной деятельности четко обозначена во многих публикациях:

1) жизнь человека – духовная и физическая – её ценность, богатство и сохранность в большей мере связана с успешной «жизнью» в профессии. В то же время профессия как объективная реальность «оживает» только в профессиональной деятельности, исполняемой человеком;

2) профессиональная деятельность поглощает большую часть жизни человека и является её своеобразным источником. Именно в этой деятельности человек начинает познавать себя;

3) ценность профессиональной деятельности состоит и в том, что она востребована социумом, и потому человек может осознавать себя в качестве его значимого «организма»;

4) познание профессиональной деятельности в большей степени, чем какой-либо другой, позволяет объяснить те субъектно-объектные взаимосвязи, которые обуславливают деяние и поведение человека.

Развитие человеческого общества привело к возникновению многообразия профессиональных видов труда. В работах Е.А. Климова [5] это многообразие представлено схемами отношения человека к окружающему его миру природы, людей, техники и т. д.: «Человек-Природа», «Человек-Техника», «Человек-Знак», «Человек-Художественный образ», «Человек-Человек».

Профессиональная деятельность в сфере *дизайна* (дизайн – от англ. design – замысел, проект, рисунок, план, чертеж) определенным образом связана с каждой из названных схем, но доминирующим для нее является тип отношений «Человек – Художественный образ».

Научному осмыслению сущности понятия «дизайн» посвящено довольно много работ современных исследователей (В.Р. Аронов, А.И. Ассесоров, В.Л. Глазычев, Дж. К. Джонс, М.С. Каган, С.М. Кожуховская, Г.П. Коломоец, Н.Н. Нечаев, Г.И. Петушкова, И.А. Розенсон, В.Ф. Сидоренко, Р.А. Соловьев, Ю.Б. Соловьев, Л.М. Тухбатуллина, С.О. Хан-Магомедов, М.Н. Марченко, В.Ю. Медведев, В.Т. Шимко, О.С. Шкиль и др.). В них данная категория характеризуется как *социокультурный феномен*, как *художественно-проектная деятельность*, как *сфера профессиональной деятельности*, как *творческий процесс*, как *особый продукт* специфического, абстрактного и вместе с тем образного мышления и др.

Человека, осуществляющего профессиональную деятельность в сфере дизайна, принято называть *дизайнером*. В разных источниках (А.В. Богомолов, А.Н. Шевкунов и др.) встречаются следующие его трактовки: *проектировщик* новых вещей; *специалист* по художественному проектированию изделий, предметов с целью формирования их эстетических и функциональных качеств для серийного производства и эксклюзивного исполнения; *изобретатель* новых зрительно воспринимаемых форм; *инженер*, создающий материальные структуры и т. п.

Анализ выполненных к настоящему времени исследований показывает, что единства взглядов в среде ученых не наблюдается и в определении понятия «*профессиональная деятельность дизайнера*»

Неоднозначное определение категории «профессиональная деятельность дизайнера», на наш взгляд, объясняется тем, что дизайн как сфера профессиональной деятельности охватывает различные, порой, противоречивые объекты, предметы, явления (промышленный, графический, звуковой, книжный, ландшафтный и др. дизайн). Кроме того, данный вид деятельности предполагает наличие у её исполнителя знаний из различных областей наук (философии, эстетики, антропологии, психологии, техники, технологии, эргономики, экологии, системного проектирования и др.). Наконец, продукт дизайнерской деятельности ориентирован на разных потребителей.

В то же время многозначность толкования категорий «дизайн» и «дизайнер» не исключает возможности сформулировать обобщенную формулировку понятия «профессиональная деятельность дизайнера», которой мы придерживаемся в настоящем исследовании: *это специфичный, социально значимый, направленный в будущее вид профессиональной деятельности, связанный с созданием чего-либо нового, требующий определенных личностных и профессиональных качеств субъекта труда*.

Обращаясь к характерным признакам профессиональной деятельности дизайнера, Р.А. Соловьев выделяет среди них: *интегративность* (объединение разных областей знаний и разных типов отношений человека к окружающему миру); *комплексность* (базируется на сочетании социологического, инженерного, эргономического, экономического и эстетического принципов); *креативность* (творческий, преобразующий характер деятельности); *сочетание эстетической и утилитарной функций продукта* деятельности; *полифункциональность* (совмещение разных функций – архитектора, художника, копирайтера, полиграфиста и т.п.).

В профессиографии анализ профессиональной деятельности осуществляется на основе нескольких подходов. Одним из них является *системный подход*. Его суть состоит в том, чтобы рассматривать объекты и явления реального мира как системы, выявлять составляющие их элементы и связи между ними, определять условия функционирования и развития и пр.

Предпринятый нами теоретический анализ позволил установить, что первая попытка использования системного подхода к изучению профессиональной деятельности была осуществлена в середине прошлого века С.Н. Архангельским. Ученый не только обосновал необходимость изучения профессиональной деятельности как системы, но и предложил концепцию её анализа как целостного образования. В качестве единиц анализа он выделил *трудолюбие, действия, операции, приемы*.

В научных источниках, при рассмотрении профессиональной деятельности дизайнера с позиции субъектного подхода, исследователи выделяют две группы характеристик: *профессионально-значимые качества* и *личностные качества*. К числу первых относят: художественные знания и умения (А.А. Вилкова и др.); конструктивно-графические умения (Н.Д. Калина); художественно-проектные умения (И.А. Львова); инженерно-технические знания, умения и навыки (С.В. Фролова); конструкторские умения и навыки (О.В. Кузьмина). Во вторую группу качеств традиционно включаются: координационные способности (И.В. Афанасьева); креативность (В.Ю. Сапугольцев и др.); проектная культура (А.И. Ассесоров и др.); художественное, проектно-образное мышление (А.Д. Григорьев и др.); творческая активность (Н.А. Балаева, И.Л. Белова, И.С. Воронина); экологические знания (А.О. Глазачева).

Как нам представляется, все перечисленные качества имеют специфическую окраску, отражающую лишь часть профессионально-личностных качеств дизайнера, не отражая весь спектр особенностей его профессиональной деятельности.

Используя субъектный подход к анализу профессиональной деятельности дизайнера, мы сочли возможным выделить, сгруппировать и представить наиболее значимые качества дизайнера для успешного осуществления профессиональной деятельности следующим образом:

1) *социально-когнитивно-мотивационные*: информированность о видовом разнообразии профессии дизайнера; информированность о социальной значимости профессии дизайнера; осознание социально-профессионального статуса и своих интересов; осознание себя как члена профессиональной общности дизайнеров; осознание ценности профессионального труда дизайнера;

2) *профессионально-когнитивно-мотивационные*: знание о трудовом процессе дизайнера и его результатах; знание кон-

кретных специфических признаков предмета труда дизайнера, средств труда, обуславливающих успешное его выполнение; знание особенностей профессиональной среды, и её влияния на профессиональную деятельность дизайнера и свое функциональное состояние;

3) *образные когнитивно-операционные*: мысленное планирование процесса исполнения задач; представление о средствах, приемах и способах работы и сознательное их применение; осмысление цели и действий деятельности; мысленная готовность к возможным осложнениям в процессе деятельности;

4) *психологически-исполнительные*: осознание деятельности дизайнера как субъективно значимой профессиональной за-

дачи; психологические действия – перцептивные, когнитивные, коммуникативные, моторные и др.; психологические операции – зрительное восприятие, наглядно-образное мышление, оперативная память, концентрация внимания;

5) *когнитивно-эмоционально-волевые*: индивидуальный стиль деятельности; функциональное состояние (динамика работоспособности, эмоционально-волевая регуляция, саморегуляция).

Итак, субъектно-деятельностный подход характеризует дизайнера как субъекта профессиональной деятельности. При этом его субъектность проявляется как качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности.

#### Библиографический список

1. Рубинштейн С.Л. *Бытие и Сознание. Человек и Мир*. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
2. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва, 1973.
3. Климов Е.А. *Психология профессионала*. Москва; Воронеж, 1996.
4. Иванова Е.М. *Психология профессиональной деятельности*. Москва, 2006.
5. Климов Е.А. *Образ мира в разнотипных профессиях*. Москва, 1995.

#### References

1. Rubinshtejn S.L. *Bytie i Soznanie. Chelovek i Mir*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
2. Rubinshtejn S.L. *Problemy obschej psihologii*. Moskva, 1973.
3. Klimov E.A. *Psihologiya professionala*. Moskva; Voronezh, 1996.
4. Ivanova E.M. *Psihologiya professional'noj deyatelnosti*. Moskva, 2006.
5. Klimov E.A. *Obraz mira v raznotipnyh professiyah*. Moskva, 1995.

Статья поступила в редакцию 19.07.17

УДК 37.01

**Ponomarev S.A.**, Director of Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia),  
E-mail: sap.1955@mail.ru

**“THE APORIA” OF THE DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITIES OF EMPLOYEES IN THE EDUCATION SECTOR IN WESTERN SIBERIA IN THE 1930s.** The article presents the scientific research of the author on identification of the causes of difficulties in organizing and conducting research activities of specialists in the sphere of pedagogical education in the 1930s in Western Siberia of Russia. The author shows that the first five years were the time of intense scientific debate, which does not subside until now. The article gives a critical analysis and arguments for the causes of difficulties in the development of scientific pedagogical activity, the conclusions of scientists and empirical materials concerning the development of Soviet pedagogy and the main directions of scientific research in education are presented as evidence. The material may be a promising direction for research and forecasting modern trends of development of science and education in the regions of Russia.

**Key words:** research activity, pedagogical universities, education in Western Siberia, problems of development of science.

**С.А. Пономарёв**, дир. Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета,  
г. Куйбышев, E-mail: sap.1955@mail.ru

## «АПОРИИ» РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В 1930-Е ГГ.

В статье представлены научные изыскания автора по выявлению причин затруднений в организации и ведении научно-исследовательской деятельности специалистов сферы педагогического образования в 1930-е гг. в западносибирском регионе России. Автор показал, что годы первых пятилеток явились временем острых научных дискуссий, интерес к которым не утихает до сих пор. В статье приводится критический анализ и аргументация причин возникновения трудностей в развитии научной педагогической деятельности, приводятся в доказательство выводы учёных и эмпирические материалы, касающиеся вопросов становления советской педагогики и основных направлений научных исследований в образовании. Представленный материал может служить перспективным направлением для исследований и прогнозирования современных тенденций развития науки и образования в регионах России.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, педагогические вузы, образование в Западной Сибири, проблемы развития науки.

Величайший феномен первых пятилеток с его ранее невиданным энтузиазмом, романтикой глобальных преобразований и массовым трудовым героизмом людей с одной стороны, нарастающим давлением авторитарной системы, возведением насилия в ранг государственной политики, нагнетания в общественном сознании обстановки подозрительности и страха – с другой, породил ряд апорий развития научно-исследовательской деятельности в процессе становления региональных педагогических вузов. Под апорией нами понимается трудная или неразрешимая проблема, порожденная рядом причин, указывающих на невозможность достичь разрешения проблемы в рамках обыденных соображений и взглядов, поскольку в определении предмета и используемых понятий имеются противоречия.

Историографический обзор исследований свидетельствует, что по проблеме становления педагогического образования в Западной Сибири имеется большая литература. К её числу можно отнести работы исследователей К.Д. Цивнюк, Н.Г. Смирновой, Г.А. Медведевой, К.Т. Галкина, М.А. Матвеева и др., которые провели значительную работу по изучению вопросов развития педагогической науки и образования. Вместе с тем такая важная тема как формирование научно-педагогических кадров пединститутов и апории развития их научной педагогической деятельности остаётся недостаточно изученной. Проблема заключалась в том, что после января 1934 г., когда был установлен новый порядок присуждения учёных степеней и званий, когда начали закладываться основы научно-исследовательской деятельности в выс-



шей школе, для многих работников педагогических учреждений задача подготовки и защиты диссертаций стала необходимой, но в то же время она оказалась весьма трудноразрешимой, в первую очередь вследствие слабости научно-исследовательской базы в региональных учебных заведениях педобразования.

Анализ исследованных источников и литературы подтверждает, что осуществить научное соискательство, довести его до успешной защиты диссертации работникам периферийных педвузов в рассматриваемый исторический период оказывалось задачей очень затруднительной в силу ряда выявленных нами объективных причин.

**1. Отсутствие аспирантуры в педвузах.** Узость базы для подготовки научных кадров в Сибири, отсутствие до 1940 года аспирантуры в сибирских педагогических вузах, а также слабый приток аспирантов и преподавателей из Европейской России, приводили к тому, что западносибирские педвузы в пору их возникновения и становления профессорско-преподавательского состава не осуществляли сколько-нибудь значительной научной деятельности, скорее она была представлена эпизодически в виде статей в сибирских журналах, еще реже – в центральной печати. Политика «подстегивания» научных кадров не могла обеспечить «прорыв» в научных исследованиях. Лишь к концу 1930-х гг. можно говорить о первых сколько-нибудь весомых научных результатах в исследовательской деятельности педвузов.

В конце 1931 года вышла передовая статья газеты «Правда» «О перестройке научно-исследовательской работы», которая провозглашала необходимость организации массовой коллективной работы в области исследований по педагогике. Все педагогические силы должны были быть брошены на «большевистское овладение марксистско-ленинской теорией и марксистско-ленинским педагогическим наследством», а также делался упор на необходимую непримиримой борьбы как с правыми, так и левыми течениями в педагогике. Основным направлением исследований должна стать культурная революция в стране. В числе мер, направленных на увеличение численности научных работников предусматривалось повсеместное открытие очных и заочных аспирантур [1, с. 34].

**2. Репрессии.** Незначительная численность преподавателей и научных работников усугублялась репрессиями, прокатившимися по Западносибирскому краю в 1936-1938 гг. Результатом репрессий стало то, что и без того неудовлетворительная обеспеченность педвузов кадрами к концу 30-х годов еще более усугубилась. Учебная нагрузка на оставшихся профессоров и доцентов, доходившая порой до 120 часов в месяц, в значительной степени сдерживала их участие в научной работе.

Большой урон от репрессий проявился в том, что из вузов была уволена часть преподавателей и научных работников. Власть активно принялась за «перековку» профессорско-преподавательского состава западносибирских педвузов. Одна часть старой профессуры была уволена или репрессирована, а другая была вынуждена согласиться с нормами новой реальности. На смену «старым кадрам» приходили молодые научные кадры, нередко из числа вчерашних аспирантов или студентов-выдвиненцев, что не способствовало быстрому их вхождению в научную жизнь педвузов.

Очевидно, что карательные меры по отношению к инакомыслящим и «вредителям» формировали обстановку страха и неуверенности, что также не способствовало раскату управленческих талантов и развитию активного научного творчества.

Многие исследователи истории педагогики и народного образования отмечают заметное снижение к середине 30-х годов XX века научной активности ученых-педагогов по сравнению с предшествующим десятилетием, их перехода к частным, более мелким темам. Причины этого, видимо, следует искать в итогах педагогической дискуссии на рубеже 20-х – 30-х годов, когда в процессе «разоблачения «левых» и «правых уклонов» в педагогической науке взгляды многих ученых-педагогов подверглись уничтожающей и несправедливой публичной критике. Количество научных публикаций стало заметно сокращаться, а характерный до этого критичный их тон сменился на более безопасный: бравадно-победный. В печати полностью исчезли материалы по фундаментальным исследованиям в педагогике. Такое положение в науке не могло не беспокоить педагогическую общественность, равно как и руководство наркомата по просвещению. Выступая в декабре 1935 года на Всесоюзном совещании профессоров и преподавателей педагогических наук, М.П. Орахелашвили, начальник управления педагогического образования наркомпроса РСФСР, констатировала, что педаго-

гическая наука «переживает тяжелый период, почти не ведется глубокая исследовательская работа в этой области» [2, с. 7].

Для западносибирских педвузов организация исследовательской работы в важнейшей для них учебной дисциплине, педагогике, осложнялась отсутствием квалифицированных научных кадров. Прибывшая в 1934 году, после «московской опалы», на работу в Томский пединститут профессор М. В. Крупнина, являлась единственным профессором педагогики в крае. Однако и она вскоре (1937 г.) была вновь «разоблачена» органами НКВД и повторно репрессирована и отправлена в Колымский край. Преподавателей педагогики не хватало даже для проведения академических занятий в вузах, а склонная к научной деятельности молодежь, редко отдавала свои предпочтения педагогике.

Своеобразной кузницей научных кадров по педагогике мог бы стать Институт коммунистического воспитания (ИКВ). Созданный в Новосибирске осенью 1930 года в пору еще не утихших отголосков педагогических дискуссий конца 20-х годов, он был призван, по определению его директора И.С. Воробьева, «изучить и обобщить огромный живой опыт десятилетия советского школьного строительства и дать научную проработку основных направлений деятельности школ и общественности по вопросам единой системы коммунистического воспитания, последовательного революционного воспитания и перевоспитания масс» [3, с. 87].

В составе вновь созданного НИИ работали 21 научный сотрудник, имелась неплохая педагогическая библиотека, финансирование осуществлялось из средств Западно-Сибирского краевого бюджета. Постепенно в структуре института сформировались секторы: политехнизма, теории марксистско-ленинской педагогики, детского коммунистического движения. Вновь созданный научный коллектив института активно включился в исследовательскую работу.

Только в течение первого года его деятельности было:

- опубликовано в печати 21 статья;
- прочитано 73 лекции и доклада на педагогические темы;
- разработана целевая программа педагогической помощи Кузбассу;
- подготовлено два сборника научных статей» [4, с. 47].

Сотрудники института часто выступали в местной периодической печати, особенно в журнале сибирского учительства «Просвещение Сибири» по вопросам политехнизма и развития пионерского движения в крае (Д.И. Устиновщиков), о результатах педологических обследований детей (Т.Н. Бек и В.Я. Бейн и др.).

Научные сотрудники института приняли активное участие в подготовке и проведении в мае 1931 года краевого конференции по педагогическому образованию. На ней с докладом о платформе ИКВ в педагогической дискуссии выступил директор института И.С. Воробьев. В дальнейшем планировалось подготовить к выпуску сборник статей сибирских педагогов об их взглядах, позиции по существу дискуссии.

Однако этого сделать не удалось: 1931 год оказался последним годом педагогических дискуссий. Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. [5, с. 153], давало старт новому витку расправ и «чисток».

Институт коммунистического воспитания был упразднен, его директор отстранен от должности. Попутно произведено «очищение» местных НИИ от сторонников «вредных» взглядов одного из активных участников педагогической дискуссии В.Н. Шульгина. Поскольку он до этого неоднократно бывал в Новосибирске, встречался с научными работниками ИКВ, выступал перед учительством, бригада наркомпроса была направлена для «чистки» и в Запсибкрай. Итогом её работы явилась пространная справка и разгромная статья в журнале «Коммунистическое просвещение» – органе наркомпроса и цекапроса РСФСР. Директор, сотрудники Института коммунистического воспитания огульно обвинялись в приверженности «принципам Шульгина», они якобы «стремились ликвидировать и школу, и учителя, и программы». Финалом этой истории стало публичное «покаяние» и «признание собственных ошибок» сибирскими «левыми загибщиками» [6, с. 36].

ИКВ был перепрофилирован и переименован в программно-методический институт (ПМИ). Отныне он являлся структурным звеном краевого отдела народного образования, а его функции сводились к оказанию программно-методической помощи школам, в первую очередь так называемым образцово-показательным [7]. В 1934 г. на основании распоряжения наркомата по просвещению А. С. Бубнова и с целью «превращения ПМИ в оперативно-методический центр» институт был в очередной раз

Таблица 1

Участие преподавателей западносибирских педвузов в научно-исследовательской работе  
(январь 1938 г.)

Институты	Всего преподавателей	Из них занимались научной работой			
		Профессоров	Доцентов	И.о. доцентов	Ассистентов
Томский	78	4	7	14	8
Омский	61	2	4	6	6
Тюменский	47	1	5	15	1
Барнаульский	29	-	4	-	1
ИТОГО	215	7	20	35	16

«реорганизован». На этот раз он преобразовывался в научно-педагогическую лабораторию (НПЛ) при Западно-Сибирском край-ОНО. Задачей лаборатории становилось «консультирование учителей, изучение и обобщение лучшего опыта, оперативный контроль над учебной работой в школах и т.п. [8].

Количество научных сотрудников сокращалось до пятнадцати. Новый статус учреждения уже не предполагал организацию каких-либо научных исследований. Продукция лаборатории, выходявшая отныне из печати, в большей мере ограничивалась методическими рекомендациями, наставлениями, а также материалами прикладного характера.

Дальнейшая судьба научно-педагогической лаборатории связана с уже упомянутой выше акцией по ликвидации в ее составе педологического сектора в 1936 году и соответствующим сокращением штатов научных работников. В 1935–1936 гг. директор лаборатории И. С. Воробьев в период кампании по проверке партийных документов был исключен из партии, а затем арестован и репрессирован [9]. В 1938 году лаборатория была расформирована и часть ее сотрудников перешла в состав вновь организуемого областного института усовершенствования учителей [10]. Таков был итог нереализованного шанса создания научно-педагогического учреждения в Западной Сибири в 30-е годы XX века.

Фактически, в годы первых пятилеток в крае научно-исследовательские учреждения занимались методической работой. Так в Омской области существовали Областной школьный методический кабинет, Областной дошкольный методический кабинет и Областной методический кабинет по библиотечной работе [11].

В годы 3-й пятилетки вновь встал вопрос об организации единого центра по руководству учебными заведениями в регионе.

В записке заведующего отделом школ при Новосибирском обкоме ВКП(б) бригаде ЦК ВКП(б) в октябре 1938 года отмечалось, что только в Новосибирской области имеется 14 вузов, 38 техникумов и 26 научно-исследовательских институтов, и для координации их действий было предложено учредить представительство Комитета по высшей школе в Новосибирске [12], однако решение этого вопроса затянулось.

**3. Дефицит научных кадров.** Нехватка преподавательских и научных кадров педучреждений, при массовом их открытии, приводила к совместительству, перегрузке учебной и общественной работой, и, как следствие, невозможности регулярной научной работы. В связи со значительным дефицитом научных кадров, массовый характер приобрело совместительство, а также привлечение к преподавательской деятельности методически неподготовленных «вчерашних» студентов-выпускников.

Таким образом, в течение всех 30-х гг. XX века проблема обеспечения педвузов научными кадрами так и не была решена. Тем не менее, именно в 30-е годы был заложен фундамент советской педагогической науки, определена концепция развития школы и установлен приоритет образовательного процесса общественной деятельности, была поставлена высокая моральная планка для учителя, преподавателя и научного работника.

Состоявшаяся в июле 1936 года коллегия наркомата по просвещению РСФСР обязала руководителей педвузов «развернуть энергичную научную работу в вузах с тем, чтобы охватить ею весь преподавательский состав». Предписывалось в срок до 1 января 1937 года представить в наркомпрос списки препода-

вателей педвузов с указанием тематики разрабатываемых ими научных проблем [13].

Такая постановка вопроса для многих работников педвузов оказалась неожиданной и трудноразрешимой. Опыта исследовательской работы у большинства их них не было, поэтому часто выбор темы исследования происходил без достаточного знакомства с проблематикой, степенью изученности вопроса и т.п. «Трудности выбора темы исследования, – вспоминал впоследствии Ф.Ф. Шамахов, – заключались в том, что не с кем было посоветоваться, особенно нам, «гуманитарам»: ни в одном томском вузе не было не только профессоров, но и доцентов по гуманитарным наукам» [14, с. 211].

Так, на 1937 год в педагогических учреждениях Западной Сибири научной деятельностью занималось 92 преподавателя. Это были главным образом доценты и исполняющие обязанности доцентов, готовившие кандидатские диссертации.

В Тюменском пединституте научной деятельностью занималось 23 человека, в Томском пединституте – 33 человека, в Омском пединституте – 26 человек и в Барнаульском учительском институте – 10 человек.

Наблюдалась и некоторая дифференциация в изучаемых дисциплинах между вузами (см. табл. 1).

**4. Перегруженность преподавателей.** В целом, можно говорить о том, что государственной политике в сфере комплектования студенческого состава, равно как преподавателей и научных работников, была свойственна лихорадочность и штурмовщина. Со второй половины 30-х гг. XX века, в связи с завершением процесса «пролетаризации» студенческого корпуса и «чистки» профессорско-преподавательского состава, государственная власть переходит к единому принципу комплектования, на основе конкурсных испытаний, а также к существенному расширению системы вечернего и заочного обучения. Стремление резко увеличить контингенты учащихся опиралось теперь не только на классовый подход, но и на повышение образовательного уровня абитуриентов. Значительная перегруженность преподавателей и научных работников стала причиной слабой постановки и результатов научной работы в педвузах, первые итоги которой проявились лишь к концу изучаемого периода.

Существенной причиной недостаточной научной активности, как уже отмечалось, являлась крайняя загруженность преподавательского состава учебными занятиями в вузах, а также «общественно-партийными» поручениями. В справке о работе Омского пединститута от 17 февраля 1941 года отмечалось, что большинство научных работников института, работая по совместительству в других учебных заведениях, набрали столько учебной нагрузки, что научной работой совсем не занимаются [15].

«Непрофильные», т. е. неподведомственные наркомпросу вузы, по ряду причин, особенно из-за перегруженности собственного профессорского состава, отказывали в прикреплении к своим кафедрам представителей «сторонних» учреждений. Поэтому «подключенность» преподавательского состава высших педагогических учебных заведений Западной Сибири к научно-исследовательской работе, несмотря на некоторое ее оживление после 1936 года, оставалась невелика и охватывала по-прежнему не более 36 % от общего количества преподавателей. Об этом свидетельствуют данные по западносибирским педвузам по состоянию на начало 1938 года [16].

**5. Отсутствие необходимых материально-технических условий.** В начале изучаемого периода формирование «пролетарско-партийного» ядра студенчества педвузов и педтехникумов, вкуче с «чистками» студенческого состава привело к усиленному «накачиванию» ученического состава педучреждений без соответствующих материальных и технических условий. Задача быстрой «штамповки» педагогов столкнулась также с проблемой отсутствия необходимых материально-технических условий на фоне недостаточного количества преподавательских кадров.

В значительной мере развитие исследовательской деятельности в педвузах сдерживалось отсутствием на кафедрах оборудованных лабораторий и кабинетов, острым недостатком необходимой научной литературы и ограниченностью финансовых средств, выделяемых на исследовательскую работу.

На многие из перечисленных причин низкой постановки исследовательской работы было обращено внимание Первого Всесоюзного совещания работников высшей школы, состоявшегося в мае 1938 года в Москве. Совещание обратилось к правительству страны «поддержку устремления советских ученых в создании передовой социалистической науки». В 1939 году западносибирские педагогические вузы впервые получили фонды на бумагу для осуществления издательской деятельности, увеличены были бюджетные ассигнования на научную работу. В том же году вышел в свет первый выпуск сборника «Учёных записок» Томского пединститута. Одиннадцать помещённых в нём статей были посвящены естественно-научной и физико-математической проблематике [17]. Подготовленный в 1940 году к печати второй выпуск «Учёных записок» содержал 22 статьи по педагогике, истории, литературе и русскому языку [18].

**6.** К числу причин такого состояния научной работы следует, видимо, отнести и то **обстоятельство, что в период ста-**

**новления вузов все внимание сосредотачивалось на организационной, количественной стороне дела** – комплектовании кадрового корпуса и регулированию учебного процесса. Среди преподавателей вузов весьма расхожим было мнение о том, что научно-исследовательская деятельность – прерогатива научных учреждений, вузов Москвы и Ленинграда, а участь периферии – исключительно репродуктивно-образовательная, обучающая.

По отчётам кафедр педагогики разных педагогических вузов за 1933 год Томский педвуз попал по успешности в науке во вторую группу педучреждений республики, где научно-исследовательские работы представляли собой брошюры и журнальные статьи. Омский педвуз попал в третью группу педучреждений, в которых научная работа велась беспланово, отдельными лицами, а научная продукция была невелика по объёму и качеству. Наконец, в пятую группу попал Тюменский педвуз, где никакой научной работы не велось [19].

Проводя ретро-анализ становления и развития научно-исследовательской деятельности нетрудно заметить, что на рассматриваемом историческом пути имелись как достижения, так и потери. Мы не можем с полной уверенностью прогнозировать степень опасности последствий ошибок тех, кто сегодня определяет судьбу системы образования страны, однако полагаем, что недопустимы скоропалительные решения, не учитывающие конкретно-исторических условий, в которых развивается современная нам профессиональная школа. Изучение опыта прошлого, несомненно, послужит сохранению традиционных ценностей в нашей высшей профессиональной школе и, соответственно, повышению качества подготовки специалистов. В связи с этим, находим, что сегодня особенно актуальны осознание и критическая оценка регионального исторического опыта деятельности отечественной высшей и средней профессиональной школы в 1930-е годы.

#### Библиографический список

1. О перестройке научно-исследовательской работы. *Коммунистическое воспитание*. 1931; 10.
2. Орахелашвили М.П. За перестройку научной работы. *Педагогическое образование*. 1936; 2.
3. Воробьев И.С. На фронте педагогической науки. *Просвещение Сибири*. 1930; 9–10.
4. РГАЭ. Ф. 1562. Оп. 17. Д. 489. Л. 47–48.
5. *Постановления ЦК ВКП (б) от 5 сентября 1931 г. Директивы ВКП(б)*; Вып. 1.
6. Френкель. Решение ЦК ВКП (б) о начальной и средней школе в действии (По материалам бригады наркомпроса). *Коммунистическое просвещение*. 1932; 2.
7. ГАРФ. Ф. 2306; Оп. 70; Д. 9276; Л. 2.
8. ГАНО. Ф. 61; Оп. 1; Д. 1178; Л. 2–3.
9. ГАНО. Ф. 3; Оп. 17; Д. 716; Л. 1–13.
10. ГАНО. Ф. 4; Оп. 2; Д. 6; Л. 182.
11. ГАРФ. Ф. 2306; Оп. 70; Д. 9326; Л. 21–21 об.
12. ГАНО. Ф. 4; Оп. 2; Д. 249; Л. 8.
13. Гинтовт А.С. Научно-исследовательская работа педагогических институтов. *Педагогическое образование*. 1936; 6: 2–21.
14. *Высшая школа и научно-педагогические кадры Сибири*. ....211.
15. ГАРФ. Ф. 2306; Оп. 69; Д. 2707; Л. 65.
16. ГАРФ. Ф. 2306; Оп. 70; Д. 3603. Л. 1–276.
17. *Учёные записки Томского государственного педагогического института*. Томск, 1939; Вып.1: 179
18. ГАНО. Ф.4; Оп. 4; Д. 306; Л. 12 об.
19. Козюпа Д. Педвузам повысить качество научно-исследовательской работы. *Педагогическое образование*. 1933; 6.

#### References

1. O perestrojke nauchno-issledovatel'skoj raboty. *Kommunisticheskoe vospitanie*. 1931; 10.
2. Orakelashvili M.P. Za perestrojku nauchnoj raboty. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 1936; 2.
3. Vorob'ev I.S. Na fronte pedagogicheskoy nauki. *Prosveschenie Sibiri*. 1930; 9 – 10.
4. RGA'E. F. 1562. Op. 17. D. 489. L. 47 – 48.
5. *Postanovleniya CK VKP (b) ot 5 sentyabrya 1931 g. Direktivy VKP(b)*; Vyp. 1.
6. Frenkel'. Reshenie CK VKP (b) o nachal'noj i srednej shkole v dejstvii (Po materialam brigady narkomprosa). *Kommunisticheskoe prosveschenie*. 1932; 2.
7. GARF. F. 2306; Op. 70; D. 9276; L. 2.
8. GANO. F. 61; Op. 1; D. 1178; L. 2-3.
9. GANO. F. 3; Op. 17; D. 716; L. 1-13.
10. GANO. F. 4; Op. 2; D. 6; L. 182.
11. GARF. F. 2306; Op. 70; D. 9326; L. 21-21 ob.
12. GANO. F. 4; Op. 2; D. 249; L. 8.
13. Gintovt A.S. Nauchno-issledovatel'skaya rabota pedagogicheskikh institutov. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 1936; 6: 2-21.
14. *Vysschaya shkola i nauchno-pedagogicheskie kadry Sibiri*. ....211.
15. GARF. F. 2306; Op. 69; D. 2707; L. 65.
16. GARF. F. 2306; Op. 70; D. 3603. L. 1-276.
17. *Uchenye zapiski Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. Tomsk, 1939; Vyp.1: 179
18. GANO. F.4; Op. 4; D. 306; L. 12 ob.
19. Kozypupa D. Pedvuzam povysit' kachestvo nauchno-issledovatel'skoj raboty. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 1933; 6.

Статья поступила в редакцию 21.07.17



УДК 378

**Kocherov Yu.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: Kocherov71@mail.ru

**Sotnikov S.S.**, teacher, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: Sotnickow.sergey@yandex.ru

**Dimitrov A.N.**, teacher, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: DimitrovAN@mail.ru

**INDIVIDUALLY DIFFERENTIATED APPROACH IN PREVENTIVE WORK OF DISTRICT POLICE COMMISSIONERS AT PRECINCT UNITS.** The article considers the current state of the institute of practical measures to improve the implementation of the requirements of legal acts determining the organization of activity precinct police. Individually differentiated preventive activities by an authorized police precinct not only aim at preventing offences by persons registered with internal affairs, but also assist in the establishment of conditions that prevent the adverse effects of the environment. The authors conclude that police commissioners at precinct units must use in their professional activity all possible tactics in implementing individually differentiated approach in preventive activities for the prevention of offences.

**Key words:** stages of implementation of requirements of an order, improving core activities, timeliness of inspections, prophylactic bypass, ordering of control functions.

**Ю.Н. Кочеров**, канд. пед. наук, преп. ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: Kocherov71@mail.ru

**С.С. Сотников**, преп. ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: Sotnickow.sergey@yandex.ru

**А.Н. Димитров**, преп. ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: DimitrovAN@mail.ru

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ УЧАСТКОВОГО УПОЛНОМОЧЕННОГО ПОЛИЦИИ НА ОБСЛУЖИВАЕМОМ АДМИНИСТРАТИВНОМ УЧАСТКЕ

Статья посвящена рассмотрению актуального состояния института практического совершенствования мер реализации требований нормативно-правовых актов, определяющих вопросы организации индивидуальной профилактической деятельности участковых уполномоченных полиции. Авторы делают вывод о том, что подразделения участковых уполномоченных полиции должны использовать в своей профессиональной деятельности все возможности тактических приёмов в процессе осуществления индивидуально-дифференцированного подхода в профилактических мероприятиях по предупреждению правонарушений лицами, уже однажды совершившими преступление и состоящими на учёте органах внутренних дел.

**Ключевые слова:** стадии реализации требований приказа, улучшение основных направлений деятельности, своевременность проводимых проверок, профилактический обход административного участка, индивидуальная профилактика, систематизация контрольных функций.

В настоящее время вопрос о практических мерах совершенствования требований нормативно-правовых актов определяющих вопросы организации деятельности участковых уполномоченных полиции в территориальных органах МВД России на районном уровне остаётся дискуссионным. По-прежнему в деятельности территориальных органов внутренних дел на районном уровне сохраняются недостатки и упущения, не позволяющие с полной эффективностью обеспечивать общественную безопасность и охрану общественного порядка на обслуживаемой территории. Предпринимавшиеся в последнее время неоднократные попытки анализа причин низкой эффективности индивидуальной профилактической работы участковых уполномоченных полиции, в основном, вскрывали лишь недостатки в самой организации индивидуальной профилактики, не вдаваясь в вопросы тактики её проведения. Такой подход был связан, прежде всего, со структурными изменениями в подразделениях профилактической службы, которые происходили через каждые два, три года и касались главным образом обоснования места этой службы в системе органов внутренних дел и структуры управления ею.

Практика реализации требований приказа МВД России от 31.12.2012 г. № 1166 территориальными органами МВД России на районном уровне показывает, что при планировании оперативно-служебной деятельности подразделений участковых уполномоченных полиции, не анализируются информация, характеризующая криминогенную обстановку обслуживаемых административных участков; прогноз её развития; количественные и качественные показатели преступности; состояние административной практики; состояние профилактической работы с категориями граждан; имеющиеся недостатки в организации работы [1].

Сосредоточение внимания на чисто организационных вопросах повлекло за собой снижение уровня теоретических знаний и практических навыков участковых уполномоченных полиции

в вопросах тактики индивидуального и дифференцированного подхода в профилактике правонарушений на административном участке.

Так что же такое индивидуально-дифференцированный подход в профилактической работе участкового уполномоченного полиции на обслуживаемом административном участке? Индивидуальный подход – это важный психолого-педагогический процесс, который учитывает индивидуальные способности каждого обучаемого. Под дифференцированным подходом, как правило, понимают форму организации деятельности участкового уполномоченного полиции в соответствии с их специализацией [2].

Преследуя валовой показатель по выявлению и раскрытию преступлений, не берется во внимание реальное положение дел по стоянию преступности. Вышеперечисленное оказывает негативное влияние на состояние оперативной обстановки и формируют как правило негативное общественное мнение о работе участкового уполномоченного полиции. При этом позитивно оценивается деятельность участкового уполномоченного полиции, когда в его арсенале при личном участии раскрыты прежде всего, преступления которые относятся к категориям преступлений против личности, корыстно-насильственных преступлений, имущественных преступлений, а также выявленные и задокументированные при установлении доверительных отношений с гражданами, инициативные преступления связанных незаконным оборотом оружия и наркотиков [3; 4].

В настоящее время назрела необходимость более глубокого осмысления неудач и промахов, допущенных в процессе реорганизации подразделений профилактической службы, поиска и внедрения в деятельность участковых уполномоченных полиции индивидуально – дифференцированного подхода.

У сотрудников полиции существует убеждённое мнение о том что, индивидуально-дифференцированный подход и профилактическая функция, не является главной в деятельности участковых уполномоченных полиции, поскольку она в той же

мере осуществляется и при проведении дознания, и в процессе обеспечения охраны общественного порядка. Однако, функция дознания, это непосредственная деятельность по обеспечению охраны общественного порядка, хотя и несёт в себе элементы профилактического и индивидуального воздействия, на самом деле не являются таковой, поскольку в данном случае деятельность участковых уполномоченных полиции в большей мере направлена на недопущение преступлений вообще и в целом. А профилактическая и индивидуальная деятельность участковых уполномоченных полиции в отношении лиц, состоящих на учете в органах внутренних дел, напротив – это целенаправленная воспитательная работа не только с профилируемыми лицами, но и с их окружением.

Требования приказа МВД России от 31.12.2012 г. № 1166 определяющего «Вопросы организации деятельности участковых уполномоченных полиции» обязывают участковых уполномоченных полиции во главу угла ставить вопросы, непосредственно связанные с исправлением и перевоспитанием лиц, от которых можно ожидать совершения новых правонарушений. В основном это судимые, освобожденные из мест лишения свободы, но не осознавшие до конца степени вины за совершенное преступление, а также лица, допустившие противоправные, уголовно наказуемые деяния, отбывающие иные меры наказания, не связанные с лишением свободы.

Неразработанность системы учёта, порядка постановки и снятия профилируемых лиц, сковывают индивидуальную инициативу участковых уполномоченных полиции в выборе тактических приемов и способов воздействия на них. Известно, что участковые уполномоченные полиции являются единственными представителями органов внутренних дел, которые не только могут держать под контролем криминологическую ситуацию на обслуживаемом административном участке, но и активно воздействовать на неё, используя для этих целей возможности полиции и общественности [5]. Серьёзным препятствием в использовании приёмов и способов воздействия служит и отсутствие концепции индивидуально-дифференцированной профилактики в условиях перехода к рыночным отношениям и построения правового государства. Ряд деяний, которых формально еще не коснулась декриминализация, фактически уже не являются правонарушениями. Тем не менее, лица, их совершившие, ставятся на профилактический учет [6; 7].

Деятельность участковых уполномоченных полиции по профилактике правонарушений складывается из определенных методов, способов и приёмов, которые в совокупности формируют линию поведения с лицами, состоящими на учёте. В методах отражается принципиальная установка и пути осуществления конкретных мероприятий. Уровень тактических методов предопределяет характер последующих поступков профилируемого, способствует формированию положительных начал.

Индивидуально-дифференцированная профилактика правонарушений, как уже отмечалось, представляет собой комплекс мер, осуществляемых поэтапно, тесно взаимосвязанных и составляющих основу единой системы предупреждения пра-

вонарушений. На наш взгляд можно выделить этапы индивидуально-дифференцированной профилактики: выявление и постановку на учет лиц, подлежащих профилактическому воздействию; наблюдение (контроль) за их антиобщественным образом жизни; осуществление профилактического воздействия в целях недопущения новых преступлений [8].

Индивидуально-дифференцированная профилактика в деятельности участковых уполномоченных полиции – это не только мероприятия, направленные на предупреждение правонарушений лицами, состоящими на учете в органах внутренних дел, но и содействие в создании условий, препятствующих негативному воздействию среды окружения на профилируемых. Исследования последних лет показывают, что в числе факторов, влияющих на преступность, негативная среда чаще всего выступает катализатором преступной деятельности, а нередко и обуславливает её. Поэтому в числе тактических мер должны находить место и мероприятия, направленные на нейтрализацию вредных последствий среды окружения профилируемых. Тактические просчеты, допущенные участковыми на стадии наблюдения за профилируемыми, нередко оборачиваются дополнительными усилиями на последующих стадиях. Чаще всего это проявляется в игнорировании руководящих указаний о необходимости проведения с судимыми после их возвращения из мест лишения свободы предупредительных бесед, в ослаблении интенсивности наблюдения, за лицами наиболее криминогенных категорий Краснодар [9; 10].

На первоначальном и последующих этапах индивидуальной профилактической работы с лицами различных категорий значительную роль играют приемы и способы, направленные на осуществление действий во временном отрезке, опережающие противоправные действия профилируемых. Однако этот прием дает положительные результаты лишь в том случае, если он достаточно продуман и информационно обеспечен. Несвоевременно проведенная беседа, непринятие мер по первому сообщению о правонарушении, наконец, просто игнорирование события неправомерного, пусть даже малозначительного проступка, заслуживающего внимания ведет к тому, что у правонарушителя укореняется уверенность в безнаказанности своих действий, в неспособности участкового вмешаться и повлиять на ход дальнейших событий. Это вдвойне недопустимо в работе с общественностью, с информацией от нее поступающей [11; 12]. Неумение отдельных участковых правильно построить тактику взаимоотношений с общественностью ведет к тому, что они не всегда своевременно успевают «построить» защитный барьер правонарушениям лиц, состоящих на профилактическом учете, что в итоге сводит на нет те положительные результаты, которые были достигнуты ранее.

Таким образом, подразделения участковых уполномоченных полиции должны использовать в своей профессиональной деятельности все возможности тактических приемов в процессе осуществления индивидуально-дифференцированного подхода в профилактических мероприятиях по предупреждению правонарушений лицами уже, однажды совершившими преступление и состоящими на учёте органах внутренних дел.

#### Библиографический список

1. Димитров А.Н. О совершенствовании организационно-практических мер при реализации требований нормативно-правовых актов определяющих вопросы организации деятельности участковых уполномоченных полиции органов внутренних дел. *Административно-правовое регулирование правоохранительной деятельности: теория и практика*: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. 2015: 243 – 247.
2. Кочерова Л.А., Кочеров Ю.Н., Медведицкова Л.В. Индивидуально-дифференцированный подход как педагогическая технология в профессиональной подготовке сотрудников ОВД. *Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института*. 2017; 1 (21): 249 – 253.
3. Димитров А.Н., Кочеров Ю.Н. Правовые и организационные основы индивидуально-профилактической работы участкового уполномоченного полиции на обслуживаемом административном участке. *Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества*: сборник научных трудов по итогам региональной научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД РФ. 2017: 242 – 247.
4. Димитров А.Н., Кочеров Ю.Н. Проблемные вопросы производства по делам об административных правонарушениях при реализации отдельных направлений административно-юрисдикционной деятельности подразделений полиции. *Социально-экономические, психолого-педагогические, философские и правовые аспекты развития общества*: сборник материалов всероссийского научно-практического круглого стола. 2016: 166 – 170.
5. Димитров А.Н., Кочеров Ю.Н. Проблемы правового регулирования деятельности участковых уполномоченных полиции по привлечению населения к содействию органам внутренних дел при выявлении и раскрытии преступлений. *Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества*: сборник научных трудов по итогам региональной научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД РФ. 2017: 236 – 242.
6. Димитров А.Н., Сотников С.С. Практические меры совершенствования реализации требований нормативно-правовых актов определяющих вопросы организации деятельности участковых уполномоченных полиции. *Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института*. 2015: 133 – 138.
7. Кочеров Ю.Н., Димитров А.Н. Проблемы профессионального обучения лиц среднего и старшего начальствующих составов органов внутренних дел, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел на должности участкового уполномоченного полиции.

*Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества: сборник научных трудов по итогам региональной научно-практической конференции.* Краснодарский университет МВД РФ, 2017: 77 – 81.

8. Кочеров Ю.Н., Кочерова Л.А. Актуальные проблемы профессиональной подготовки участковых уполномоченных полиции в вузах МВД России. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями.* 2017; 15-2: 151 – 153.
9. Сотников С.С. К вопросу о проведении профилактического обхода административного участка как меры предупреждения совершения преступлений и административных правонарушений. *Административная деликтология: состояние и перспективы:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2016: 122 – 127.
10. Сотников С.С. К вопросу о проведении профилактического обхода административного участка, как меры предупреждения совершения преступлений и административных правонарушений. *Актуальные проблемы административной деятельности полиции:* Материалы II всероссийской научно-практической конференции. 2017: 283 – 287.
11. Сотников С.С., Кочеров Ю.Н. Совершенствование деятельности участковых уполномоченных полиции по профилактике экстремистских проявлений в высших и средних специальных учебных заведениях. *Актуальные проблемы административного и административно-процессуального права: сборник статей по материалам ежегодной всероссийской научно-практической конференции (Сорокинские чтения): в 3-х томах.* Под редакцией Ю.Е. Аврутина, А.И. Каплунова. 2016: 47 – 51.
12. Сотников С.С., Трусов А.И. К вопросу о проведении профилактического обхода объектов нежилых, производственного сектора расположенного на административном участке. *Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества: сборник научных трудов по итогам региональной научно-практической конференции.* Краснодарский университет МВД РФ, 2017: 432 – 435.

#### References

1. Dimitrov A.N. O sovershenstvovanii organizacionno-prakticheskikh mer pri realizacii trebovanij normativno-pravovykh aktov opredelyayuschih voprosy organizacii deyatel'nosti uchastkovykh upolnomochennykh policii organov vnutrennih del. *Administrativno-pravovoe regulirovanie pravoohranitel'noy deyatel'nosti: teoriya i praktika: materialy IV Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* 2015: 243 – 247.
2. Kocherova L.A., Kocherov Yu.N., Medvedickova L.V. Individual'no-differencirovannyj podhod kak pedagogicheskaya tehnologiya v professional'noj podgotovke sotrudnikov OVD. *Vestnik Severo-Kavkazskogo humanitarnogo instituta.* 2017; 1 (21): 249 – 253.
3. Dimitrov A.N., Kocherov Yu.N. Pravovye i organizacionnye osnovy individual'no-profilakticheskoy raboty uchastkovogo upolnomochennogo policii na obsluzhivaемом административном участке. *Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества: сборник научных трудов по итогам региональной научно-практической конференции.* Краснодарский университет МВД РФ. 2017: 242 – 247.
4. Dimitrov A.N., Kocherov Yu.N. Problemnye voprosy proizvodstva po delam ob administrativnykh pravonarusheniyah pri realizacii otdel'nykh napravlenij administrativno-yurisdikcionnoy deyatel'nosti podrazdelenij policii. *Sotsial'no-ekonomicheskie, psichologo-pedagogicheskie, filosofskie i pravovye aspekty razvitiya obschestva: sbornik materialov vs Rossijskogo nauchno-prakticheskogo kruglogo stola.* 2016: 166 – 170.
5. Dimitrov A.N., Kocherov Yu.N. Problemy pravovogo regulirovaniya deyatel'nosti uchastkovykh upolnomochennykh policii po privlecheniyu naseleniya k sodejstviyu organam vnutrennih del pri vyjavlenii i raskrytii prestuplenij. *Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества: сборник научных трудов по итогам региональной научно-практической конференции.* Краснодарский университет МВД РФ. 2017: 236 – 242.
6. Dimitrov A.N., Sotnikov S.S. Prakticheskie mery sovershenstvovaniya realizacii trebovanij normativno-pravovykh aktov opredelyayuschih voprosy organizacii deyatel'nosti uchastkovykh upolnomochennykh policii. *Vestnik Severo-Kavkazskogo humanitarnogo instituta.* 2015: 133 – 138.
7. Kocherov Yu.N., Dimitrov A.N. Problemy professional'noj obucheniya lic srednego i starshego nachal'stvuyuschih sostavov organov vnutrennih del, v pervye primimaemykh na sluzhbu v organy vnutrennih del na dolzhnosti uchastkovogo upolnomochennogo policii. *Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества: сборник научных трудов по итогам региональной научно-практической конференции.* Краснодарский университет МВД РФ. 2017: 77 – 81.
8. Kocherov Yu.N., Kocherova L.A. Aktual'nye problemy professional'noj podgotovki uchastkovykh upolnomochennykh policii v vuzakh MVD Rossii. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami.* 2017; 15-2: 151 – 153.
9. Sotnikov S.S. K voprosu o provedenii profilakticheskogo obhoda administrativnogo uchastka kak mery preduprezhdeniya soversheniya prestuplenij i administrativnykh pravonarushenij. *Административная деликтология: состояние и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции.* Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России, 2016: 122 – 127.
10. Sotnikov S.S. K voprosu o provedenii profilakticheskogo obhoda administrativnogo uchastka, kak mery preduprezhdeniya soversheniya prestuplenij i administrativnykh pravonarushenij. *Aktual'nye problemy administrativnoy deyatel'nosti policii: Materialy II vs Rossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii.* 2017: 283 – 287.
11. Sotnikov S.S., Kocherov Yu.N. Sovershenstvovanie deyatel'nosti uchastkovykh upolnomochennykh policii po profilaktike ekstremistskikh proyavlenij v vysshih i srednih special'nykh uchebnykh zavedeniyah. *Aktual'nye problemy administrativnogo i administrativno-processual'nogo prava: sbornik statej po materialam ezhegodnoj vs Rossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Sorkinskie chteniya): v 3-h tomah.* Pod redakciej Yu.E. Avrutina, A.I. Kaplunova. 2016: 47 – 51.
12. Sotnikov S.S., Trusov A.I. K voprosu o provedenii profilakticheskogo obhoda ob'ektov nezhilogo, proizvodstvennogo sektora raspolozhennogo na administrativnom uchastke. *Гуманитарно-правовые аспекты развития российского общества: сборник научных трудов по итогам региональной научно-практической конференции.* Краснодарский университет МВД РФ, 2017: 432 – 435.

Статья поступила в редакцию 20.07.17

УДК 378.1

**Sukhristina A.S.**, interpreter, Office of International Affairs, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: sukhristina@yandex.ru

**Ziyatdinova Yu.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of the Office of International Affairs, Head of Department of Foreign Languages for Professional Communication, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: uliziat@yandex.ru

**ACADEMIC COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND VIETNAM: SYSTEM APPROACH.** The authors develop a pedagogical system model of academic cooperation between Kazan National Research Technological University (KNRTU) and its partners in Vietnam using system approach. The paper demonstrates the main components of the model, characterizes applicable laws and principles and justifies the influence of international cooperation on the quality of the educational process. The authors show that modeling a pedagogical system makes it possible to determine appropriate tools for international cooperation correction. The paper considers different tools of academic cooperation, international links expansion, networking between universities and other organizations.

**Key words:** international academic cooperation, pedagogical system, components of pedagogical system, laws and principles.

**А.С. Сухристин**, переводчик управления международной деятельности, Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: sukhristina@yandex.ru

**Ю.Н. Зиятдинова**, д-р пед. наук, доц., начальник управления международной деятельности, зав. каф. иностранных языков в профессиональной коммуникации, Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: uliziat@yandex.ru



## АКАДЕМИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИИ И ВЬЕТНАМА: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

*Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ «Проектирование и реализация модели сетевого взаимодействия региональных вузов России и Вьетнама с целью интернационализации инженерного образования», проект № 15-26-09001.*

Опираясь на системный подход, авторы моделируют педагогическую систему академического сотрудничества между Казанским национальным исследовательским технологическим университетом (КНИТУ) и его партнерами во Вьетнаме. В статье характеризуются основные компоненты предлагаемой модели, педагогические закономерности и принципы, лежащие в основе международного сотрудничества и определяющие качество образовательного процесса. Показано также, что моделирование данной педагогической системы позволяет выделить основные пути для оптимизации международных взаимоотношений. Рассмотрены различные аспекты организации академического партнерства, расширения международных связей, сетевого взаимодействия вузов и других организаций.

**Ключевые слова:** международное академическое сотрудничество, педагогическая система, закономерности и принципы.

Академическое взаимодействие на международном уровне – неотъемлемая черта развития современного высшего образования. Проблемы организации и управления международным академическим сотрудничеством находят отражение в работах современных ученых с мировым именем [1 – 3]. Однако, для того чтобы лучше понять механизмы международного академического сотрудничества, проанализировать способы управления этим процессом, теоретически обосновать его влияние на качество образовательного процесса, необходимо рассмотреть его с точки зрения системного подхода, определить закономерности и принципы, которым это явление подчиняется.

По мнению И.В. Блауберга, «системный подход представляет одну из форм методологического знания, связанного с исследованием, проектированием и конструированием объектов как систем. По своей природе он является междисциплинарным» [4, с. 43]. В рамках системного подхода академическое сотрудничество характеризуется такими особенностями, как целостность, структурность, иерархичность, взаимная зависимость системы и среды, множественность описаний [5]. По Л.Ф. Спирину, любое сообщество людей, занятое в решении образовательных и воспитательных задач в педагогических целях, представляет собой педагогическую систему [6]. Основными элементами педагогической системы являются: цель, субъекты и содержание образовательной деятельности, педагогические средства, организационные формы, результат. Международное академическое сотрудничество в этом значении является классическим примером педагогической системы.

В рамках данного исследования мы представляем модель системы академического сотрудничества между Вьетнамом и Россией на примере взаимодействия КНИТУ и научно-образовательных центров Вьетнама. Цель данной системы – подготовка высококвалифицированных инженерных, научных и педагогических кадров для работы на совместных российско-вьетнамских предприятиях, в российских и вьетнамских научно-образовательных центрах, укрепление межкультурных связей между двумя странами. Это отвечает стратегии развития международного сотрудничества и интересам государственной политики России и Вьетнама в международном плане.

Рассмотрим подробнее компоненты системы.

**Субъекты** системы – студенты из Вьетнама, обучающиеся в российском вузе или планирующие такое обучение; российские обучающиеся и преподаватели, контактирующие со студентами из Вьетнама; административный персонал вузов.

**Содержательный компонент** включает программы фундаментальной и прикладной подготовки вьетнамских студентов в российском вузе к деятельности на совместных российско-вьетнамских предприятиях; обучение студентов русскому языку; развитие навыков межкультурного общения у субъектов образовательного процесса.

К педагогическим средствам относятся такие виды деятельности, как участие в международных образовательных выставках, семинарах, круглых столах по вопросам сотрудничества России и Вьетнама в области науки и образования, организация курсов изучения русского языка и открытых лекций для вьетнамских студентов и преподавателей, поиск партнеров со схожим профилем образовательных программ, обучение студентов из Вьетнама в аспирантуре КНИТУ по инженерным направлениям.

**Организационной формой** международного академического сотрудничества выступает сетевое взаимодействие, налаживаемое КНИТУ с научно-образовательными центрами Вьетнама, промышленными партнерами, Министерством образования и подготовки кадров Вьетнама, административными структурами. Здесь важную роль выполняет представительство КНИТУ во Вьетнаме, которое берет на себя роль координатора и медиатора взаимодействия [7].

**Организационно-педагогическими условиями** реализации модели системы международного академического сотрудничества выступает подготовленная нормативная база функционирования представительства вуза во Вьетнаме, заинтересованность субъектов образовательного процесса и потенциал развития образовательного сотрудничества, основанный на следующих предпосылках:

- **исторические:** Россию и Вьетнам связывает долгая история дружественных отношений;
- **политические:** руководство нашей страны обозначило Вьетнам в качестве одного из стратегических партнеров России;
- **экономические:** с 2015 г. действует соглашение о зоне свободной торговли между Евразийским экономическим союзом и Вьетнамом; Россия и Вьетнам участвуют форуме Азиатско-Тихоокеанского экономического сотрудничества, в котором Вьетнам председательствует с января 2017 г. [8].

Таким образом, академическое сотрудничество выступает в качестве целостной системы, методология исследования которой основана на системном подходе.

Рассматриваемая педагогическая система является динамичной и многоаспектной, поэтому целесообразно использовать многомерную модель систематики педагогических принципов, предложенную В.И. Андреевым [5]. Учёный выделил семь основных принципов, входящих в многомерную модель: системности, оптимальности, управления, развития, информативности, социализации и индивидуализации.

В основе **принципа системности** лежит закономерность: педагогический процесс – это система взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития личности и коллективов.

Принцип системности позволяет логически представить модель академического сотрудничества российского вуза и вьетнамских партнеров, проанализировать компоненты этой модели – взаимоотношения между университетами, научными центрами, промышленными кластерами; обозначить недостающих партнеров и перспективные виды деятельности, а также определить слабые звенья нашей модели.

**Принцип оптимальности** основывается на следующей закономерности: для педагогического процесса не существует универсальных целей, форм, методов, средств обучения, воспитания, развития и саморазвития. Его эффективность достигается посредством единства его компонентов и оптимальности их сочетания.

В нашем случае принцип оптимальности проявляется в сочетании разнообразных методов, организационных форм, организационно-педагогических условий и педагогических средств, задействованных при выстраивании академического сотрудничества КНИТУ и партнеров во Вьетнаме. При этом вырабатывается оптимальный механизм сотрудничества, уникальный именно для данной модели.

*Принцип управления* основан на закономерности, согласно которой педагогическая система является управляемой, а эффективность ее функционирования зависит от качества её управления на различных этапах педагогического процесса.

Для рассматриваемой системы международного академического сотрудничества принцип управления прослеживается в выстраивании нисходящей управленческой связи: ректор – проректор по учебно-методической работе – начальник отдела совместных образовательных программ – директор представительства КНИТУ. От эффективности построения административных связей зависит эффективность координирования сетевого взаимодействия вуза и партнеров во Вьетнаме.

*Принцип развития* связан с социально-педагогической закономерностью, в соответствии с которой педагогическая система представляет собой часть социальной системы, ориентируясь на развитие личности и коллектива. По мнению П.Н. Осипова, идеи развития «самопроцессов» – самовоспитания, самообразования, самоуправления, лежат в основе формирования конкурентоспособных профессионалов, а рынок труда становится стимулом для развития самостоятельности [9].

Развитие системы академического сотрудничества КНИТУ с партнерами во Вьетнаме связано с укрупнением партнерской сети, расширением форм сотрудничества, переходом от наставнического образа обучения к самообучению, самовоспитанию и самоуправлению.

В основе *принципа информативности* лежит закономерность, суть которой заключается в том, что педагогическая система является открытой, а эффективность педагогического процесса зависит от эффективности поиска, передачи, преобразования, распределения, хранения и использования информации.

Принцип информативности играет важную роль в вопросах привлечения абитуриентов из Вьетнама. Грамотно проведенная кампания о возможностях обучения в КНИТУ определяет количество заявок от абитуриентов на программы инженерного профиля, а также их контингент.

*Принцип социализации* определяется следующей закономерностью: педагогическая система является открытой и представляет собой часть социальной системы, подчиняясь её целям. Данный принцип определяет то, насколько легко студенты адаптируются к жизни за пределами привычной социальной среды, осваивают навыки межкультурного общения, комфортно чувствуют себя вдали от родины.

В основе *принципа индивидуализации* лежит закономерность, согласно которой развитие личности в педагогическом процессе зависит от эффективности индивидуализации различных видов деятельности обучающихся.

Принцип индивидуализации проявляется в выстраивании отношений между российскими и вьетнамскими преподавателями, административными сотрудниками и студентами. Каждый отдельно взятый случай построения диалога между представителями двух национальностей требует индивидуального подхода, будь это общение вьетнамского аспиранта с научным руководителем из российского вуза или официальная встреча ректора КНИТУ с руководством вуза-партнера.

Таким образом, каждый из перечисленных принципов находит свое место в педагогической системе академического сотрудничества КНИТУ и научно-образовательных центров Вьетнама.

Международное академическое сотрудничество – сложный, многоаспектный и многостадийный процесс, требующий создания организационных условий и зависящий от взаимодействия его участников. Личные пристрастия и межличностные отношения играют важную роль в установлении контактов и налаживании отношений между удаленными партнерами. Рассмотрение этого процесса как педагогической системы позволяет выявить основные закономерности и принципы, которым подчиняется международное академическое сотрудничество в целом, и в нашем конкретном случае – с партнерами во Вьетнаме. Моделирование педагогической системы международного академического сотрудничества КНИТУ с научно-образовательными центрами Вьетнама позволяет выделить основные пути оптимизации взаимоотношений.

#### Библиографический список

1. Джуринский А.Н. *Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы*. Москва: Прометей, 2017.
2. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Теоретическое осмысление процессов интернационализации в высшем образовании. *Качественное образование: проблемы и перспективы*. Москва, 2016: 199 – 213.
3. Ханс де Вит. Глобализация исследований высшего образования. *Международное высшее образование*. 2016; 85: 13 – 15.
4. Блауберг И.В. *Проблема целостности и системный подход*. Москва: Эдиториал УРСС, 1997.
5. Андреев В.И. *Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
6. Спирин Л.Ф. *Теория и технология педагогических задач*. Москва: Рос. пед. агентство, 1997.
7. Сухригина А.С., Зиятдинова Ю.Н., Кочнев А.М. Сетевое взаимодействие вузов как форма интернационализации: опыт КНИТУ. *Высшее образование в России*. 2016; 11: 10 – 110.
8. *Деловой совет по сотрудничеству с Вьетнамом*. Available at: <http://www.bccv.ru/events/index.wbp>
9. Осипов П.Н. *От воспитания – к самовоспитанию*. Казанский педагогический журнал. 2003; 1: 52 – 57.

#### References

1. Dzhurinskij A.N. *Vysshee obrazovanie v sovremenno mire: trendy i problemy*. Moskva: Prometej, 2017.
2. Murav'eva A.A., Olejnikova O.N. Teoreticheskoe osmyslenie processov internacionalizacii v vysshem obrazovanii. *Kachestvennoe obrazovanie: problemy i perspektivy*. Moskva, 2016: 199 – 213.
3. Hans de Vit. Globalizaciya issledovanij vysshego obrazovaniya. <<https://ihe.hse.ru/article/view/2938>> *Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanie*. 2016; 85: 13 – 15.
4. Blauberger I.V. *Problema celostnosti i sistemnyj podhod*. Moskva: Editorial URSS, 1997.
5. Andreev V.I. *Pedagogika: Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2000.
6. Spirin L.F. *Teoriya i tehnologiya pedagogicheskikh zadach*. Moskva: Ros. ped. agentstvo, 1997.
7. Suhristina A.S., Ziyatdinova Yu.N., Kochnev A.M. Setevoe vzaimodejstvie vuzov kak forma internacionalizacii: opyt KNITU. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016; 11: 10 – 110.
8. *Delovoj sovet po sotrudnichestvu s V'etnamom*. Available at: <http://www.bccv.ru/events/index.wbp>
9. Osipov P.N. *Ot vospitaniya – k samovospitaniju*. Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2003; 1: 52 – 57.

Статья поступила в редакцию 11.07.17

УДК 378

**Shamkhalov R.I.**, elementary school teacher, MBOU "Gymnasium № 6" (Kaspiisk, Russia), E-mail: [patimat-shahbanova@mail.ru](mailto:patimat-shahbanova@mail.ru)  
**Magomeddibirova Z.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, DSPU (Makhachkala, Russia),  
 E-mail: [patimat-shahbanova@mail.ru](mailto:patimat-shahbanova@mail.ru)

**THE MODEL OF TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR RURAL SCHOOLS.** The article pays special attention to issues of education in rural areas. Challenges that are common to all rural schools in the country may be overcome in different ways, taking into account local conditions, material and human possibilities. In this regard, the system-activity approach to the organization of training and education of rural students is becoming more and more important. The model is understood as a theoretical project of a certain practical activity in the formation of professional competence of future primary school teachers for rural schools, which contains the basic principles and conditions of pedagogical system of training of students at a college. Integrative learning activity helps students to make a conscious choice of various forms of training and education of young students.

**Key words:** values of education, college, future primary school teacher, rural school, training of students, alternative forms of learning, integrative learning activities.

**Р.И. Шамхалов**, учитель начальных классов, МБОУ «Гимназия № 6», г. Каспийск, E-mail: patimat-shahbanova@mail.ru

**З.А. Магомеддубирова**, д-р пед. наук, проф. ДГПУ, г. Махачкала, E-mail: patimat-shahbanova@mail.ru

## МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

В данной статье уделено специальное внимание вопросам образования в условиях села. Трудности, характерные для всех сельских школ страны, преодолеваются по-разному с учётом местных условий, материальных и кадровых возможностей. В связи с этим всё более актуальным становится системно-деятельностный подход к организации обучения и воспитания сельских школьников. Модель понимается как теоретический проект определённой практической деятельности по формированию профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов сельской школы, в котором заложены основные принципы и условия учебно-педагогической системы обучения студентов в колледже. Интегративная учебная деятельность подводит студентов к осознанному выбору вариативных форм обучения и воспитания младших школьников.

**Ключевые слова:** ценности образования, колледж, будущий учитель начальных классов, сельская школа, система подготовки студентов, вариативные формы обучения, интегративная учебная деятельность.

Педагогическое образование – самостоятельный, относительно завершённый уровень профессионального образования. Оно является традиционно сложившейся и исторически утвердившейся частью системы педагогического образования в России. Научной основой подготовки педагогических кадров выступают изыскания В.М. Бехтерева, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, А.П. Нечаева, К.Д. Ушинского и др.

Изменение ценностей современного образования, введение вариативных дидактических систем в начальной школе, определённые трудности социально-профессиональной адаптации у выпускников педагогических учебных заведений вызывают необходимость разработки новых подходов к формированию профессиональной компетентности будущего учителя.

В данной статье специальное внимание уделено вопросам образования в условиях села. Современному исследователю социально-педагогических проблем важно опираться на прогрессивные идеи, изложенные в трудах писателей, ученых, организаторов работы сельских школ конца XIX – начала XX вв.: В.П. Вахтерова, А.Ф. Иванова, Н.К. Калугина, С.А. Рачинского, В.А. Сухомлинского, М.К. Тенишевой, Л.Н. Толстого, С.Т. Шацкого, А.Н. Энгельгарда.

Различные аспекты развития сельской школы отражены в психолого-педагогической литературе конца XX – начала XXI вв.: социальная роль сельской школы в гармонизации отношений человека с окружающей средой (В.И. Величина, П.А. Гагаев, Е.Н. Зайцев, Т.А. Степанова); своеобразие воспитания и обучения сельского школьника (П.А. Жильцов, Г.В. Пичугина, Е.Н. Степанов, Г.Ф. Суворова, В.В. Цветков); психолого-педагогические особенности организации обучения в классах с малой наполняемостью (И.Н. Димура, М.И. Зайкин, В.А. Кишеев, А.И. Ломоносова, Р.М. Шерайзина).

Современную сельскую школу мы рассматриваем как наследницу культурно-педагогической традиции, заложенной деятелями земского образования и известными русскими педагогами. Особый интерес для нас представляют те критерии педагогического труда, которые обосновали создатели и теоретики отечественной школы Н.Ф. Бунаков, Н.А. Корф, С.А. Рачинский, М.К. Тенишева, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.

В обобщенном виде требования к труду учителя по критериям педагогического образования можно сформулировать следующим образом: помочь воспитаннику найти своё место в жизни; учить учиться, возбуждая интерес ученика к познанию; ученику передать не только те или иные знания, но и развить в нём желание и способность самостоятельно приобретать новые; создать условия детям для проявления и развития своих творческих возможностей; сохранять естественность отношений между учащим и учащимся; считать тот метод лучше, который побуждает детей к учению; признать особое значение наглядности при обучении в начальной школе; быть деятелем, чтобы подавать достойный пример ученикам.

При создании модели формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов, мы основывались на готовности выпускников колледжа к обучению и воспитанию учащихся начальных классов в сельской школе. Поэтому данная модель является адекватным отражением учебно-педагогической системы обучения студентов в колледже, по-

нимаемая как теоретический проект определённой практической деятельности [1; 3].

Созданная нами модель предусматривает систему подготовки студентов к осознанному выбору вариативной системы обучения младших школьников сельской школы. Структуру модели составляют следующие блоки: целевой (предполагает конечный результат формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов сельской школы), методологический (принципы организации учебного процесса, подбор адекватных и оптимальных средств достижения, как тактических целей; каждого этапа, так и общей стратегической цели исследования); содержательно-процессуальный (совокупность организационно-методических аспектов моделирования), контрольно-результативный блок (самоанализ и проектирование дальнейших образовательных маршрутов).

В методологическом блоке представлены, исходные в нашем исследовании методологические: психолого-педагогические концепции, целостный подход (А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков), компетентностный подход (А.А. Вербицкий), деятельностный подход (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) (субъективность, диалог, свобода, саморазвитие, смысловая сфера, рефлексия: как форма самопроявления личности).

В модели представлена система подготовки студентов к осознанному выбору вариативной системы обучения математики младших школьников. Обучение происходит в определённой последовательности ее этапов, и может быть представлена как «смена уровней динамической системы взаимосвязанных деятельности» преподавателей и студентов, осуществляемая на ценностном содержании [2].

В модели представлена технология формирования профессиональной готовности студентов педагогического колледжа к работе учителя начальных классов в сельской школе, которая предполагает проведение формирующего эксперимента, которая включает в себя:

- отбор научно-теоретических концепций и теорий, как методологическая основа построения модели экспериментальной педагогической системы;
- разработку научно-теоретических и организационно-методических аспектов моделирования, для оптимального построения педагогической системы подготовки студентов к осознанному выбору методической системы обучения;
- выявление психолого-педагогических условий и средств, позволяющих эффективно осуществлять опытно-экспериментальную работу в вузе.

При разработке модели подготовки студентов педагогического колледжа к обучению математике в начальных классах сельской школы, мы так же учитывали функции интегративной учебной деятельности:

- обеспечение студентов возможностью самостоятельно овладевать новыми знаниями и умениями с помощью уже известных способов или конструируя новые интегративные способы;
- способствовать формированию профессиональной деятельности, а в частности умению выбирать и применять современные вариативные системы обучения.

Информация о ценностях педагогического процесса; ценностях педагогической культуры определялась в экспериментальной работе с целью формирования системного видения



педагогического процесса будущим педагогом. Системный подход основан на положении о том, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями ее элементов, а связана, прежде всего, с характером; взаимодействий между элементами [4, с. 147]. Следовательно, на первый план нами выдвигалась задача познания и механизма этих связей и отношений. Через поиск смысла собственной педагогической деятельности мы знакомили студентов с альтернативными направлениями, концепциями, опытом педагогов-новаторов, современными методическими и дидактическими системами обучения младших школьников, инновациями в образовании. Авторские, инновационные, новаторские формы педагогической деятельности предполагают новое содержание педагогического процесса и способствуют формированию отношения к педагогической деятельности как к преобразованию, развитию форм; методов, приемов в новых ситуациях и альтернативных системах обучения. Выработать у будущего учителя профессиональные взгляды, убеждения, оценки, критическое отношение к отдельным сторонам учебно-воспитательного процесса в современной сельской начальной школе, интерес к вариативным системам обучения младших школьников, потребность в их выборе и творческом применении в реальной практике сельской школы является еще и дидактической функцией моделирующего обучения.

На сегодняшний день одной из основных проблем подготовки будущих учителей в колледже является рассогласованность многих компонентов, так как, практически, ни один курс по педагогике не в состоянии обеспечить все требования к умственной деятельности студентов. То есть формирование творческих способностей и активизация умственной деятельности должна поддерживаться всей учебной работой учебного заведения [3]. Следовательно, задача формирования профессионально направленной личности учителя должна рассматриваться в рамках системного пути, в основе которого лежит понятие «система».

Изучение психолого-педагогической литературы и анализ современных исследований показал, что нет однозначного определения к категории «педагогическая система». Изучив психолого-педагогическую литературу (В.П. Беспалько, Е.П. Белозерцев, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Ю.Л. Татур и др.). Мы пришли к выводу, что наиболее близкое к нашему исследованию определение «педагогической системы» – это целостный, взаимосвязанный и взаимообусловленный процесс подготовки специалиста, в котором все элементы, составляющие единство, работают на конечную цель – формирование профессионально направленной личности будущего специалиста.

Педагогическая система формирования учебной деятельности студентов рассматривалась нами как единство, представляющее взаимосвязанный комплекс этапов опытно-экспериментальной работы, расположенных в определенной логической последовательности, конкретных целевых установок, решаемых на каждом этапе, определенного предметного содержания. В основу системы был положен: такой системообразующий фактор как принцип преемственности и его взаимодействие с рядом других принципов: профессиональной направленностью, интеграцией, единства обучения и воспитания, мотивацией учения и труда, проблемностью, индивидуализацией обучения.

Этапы формирования у студентов готовности к осознанному выбору вариативной системы обучения младших школьников совпадают с этапами профессиональной подготовки. Это объясняется необходимостью рассмотреть процесс профессионального становления будущего учителя, определить особенности его воспитания, самовоспитания, саморазвития, способствующие успешному формированию у студентов готовности к осознанному выбору вариативной системы обучения младших школьников. Осуществление педагогического процесса по формированию у студентов готовности к осознанному выбору вариативной системы обучения младших школьников предполагало в нашем исследовании изучение особенностей личности студента и его деятельности.

Нами изучены и проанализированы существующие в отечественной практической психологии исследования С.А. Ар-

хангельского, Н.Н. Нечаева и др., в которых рассматриваются различные аспекты развития личности студентов [6]. В данных работах вскрывается ряд противоречий:

- между сравнительно невысокой социальной значимостью учебно-познавательной деятельностью студента в колледже и будущей профессиональной деятельностью;
- между большими психическими и физическими возможностями и небольшим жизненным опытом;
- между относительной свободой в организации умственной деятельности и необходимостью иметь рациональный распорядок и четкий алгоритм в своей учебной деятельности.

Учитывая данные противоречия студенческого возраста, мы предполагали, организуя опытно-экспериментальную работу, что на становление творческой личности учителя, формирование у студентов готовности к осознанному выбору вариативной системы обучения младших школьников значительное влияние оказывают все стороны обучения в колледже. Но важнейшим элементом учебного процесса является учебно-познавательная деятельность студентов, направленная; на приобретение и усвоение теоретических и практических знаний, методов и приемов, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Следовательно, необходимо учитывать некоторые подходы к изучению структуры учебно-познавательной деятельности студентов.

Изучением психологической структуры учебно-познавательной деятельности студентов занимается большое количество как отечественных, так и зарубежных исследователей [П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Е.М. Машбиц, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д. Брунер, И. Лингард и др.]. Можно говорить о многозначности оснований подходов к выделению структуры учебной деятельности. В структуре данной деятельности выделяется содержательный, операционный, мотивационный, рефлексивный компоненты. Специфика этих компонентов определяет все основные особенности учебно-познавательной деятельности, в том числе ее репродуктивный и творческий характер. Следовательно, наше исследование предусматривало изучение указанных компонентов в аспекте создания условий для формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

Разработанная модель отражает ключевые задачи процесса подготовки учителей начальных классов, профессионально компетентных в своей будущей педагогической деятельности. С целью реализации педагогических условий, выявленных нами в ходе исследования, в колледже, создана «Лаборатория будущего учителя», практико-ориентированная среда которой способствовала решению основных, на наш взгляд, задач:

- 1) разработка программы с интегрированным содержанием традиционной системы обучения и инновационных подходов для подготовки профессионально компетентных учителей начальных классов сельских школ;
- 2) психолого-педагогический практикум для будущих учителей, организованный на основе современной инновационной технологии обучения в начальных классах и новыми формами контроля уровней владения учащимися предметной, коммуникативной и социокультурной компетенциями;
- 3) соблюдение связи теории и практики во время обучения;
- 4) совершенствование этнокультурной, информационной и коммуникативной компетентности будущих учителей начальных классов;
- 5) создание условий, мотивирующих будущих учителей к самообразованию, творческой инициативе и инновационной деятельности [5].

Таким образом, в ходе построения модели формирования профессиональной компетентности учителя начальных классов сельской школы нами предпринята попытка интегрировать базовые профессиональные знания как фундаментальную основу обучения, с инновационными формами и методами развития профессионального мышления будущих учителей, в связи с этим практико-ориентированный, исследовательский подход к разрешению конкретных образовательных проблем имеет важное значение.

#### Библиографический список

1. Байденко В.И. *Диверсификация среднего педагогического образования*. Москва, 1995.
2. Багге М.Б. Школа С.А. Рачинского как педагогическая система. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1999.
3. Верб М.А. Педагогическая культура личности. *Введение в педагогическую деятельность*: Учебное пособие. Москва, 2003.

4. *Введение в педагогическую деятельность*: учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. Москва, 2000.
5. Львова Ю.Л. *Творческая лаборатория учителя*. Москва, 1992.
6. Воробьева О.В. Профессиональная подготовка будущего учителя начальных классов в современных образовательных условиях. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сборник статей по материалам XXI международной научно-практической конференции. Часть I. Новосибирск, 2012.

## References

1. Bajdenko V.I. *Diversifikaciya srednego pedagogicheskogo obrazovaniya*. Moskva, 1995.
2. Bagge M.B. Shkola S.A. *Rachinskogo kak pedagogicheskaya sistema*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1999.
3. Verb M.A. *Pedagogicheskaya kul'tura lichnosti. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'*: Uchebnoe posobie. Moskva, 2003.
4. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'*: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zaved. A.S. Robotova, T.V. Leont'eva, I.G. Shaposhnikova i dr. Moskva, 2000.
5. L'vova Yu.L. *Tvorcheskaya laboratoriya uchitelya*. Moskva, 1992.
6. Vorob'eva O.V. Professional'naya podgotovka buduschego uchitelya nachal'nykh klassov v sovremennykh obrazovatel'nykh usloviyakh. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*: sbornik statej po materialam XXI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Chast' I. Novosibirsk, 2012.

Статья поступила в редакцию 18.07.17

УДК 372.879.6

**Krainik V.L.**, Dr. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraynikviktor@mail.ru

**Kaznacheev S.V.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Department of Physical Education and Recreation, Siberian Institute of Management, Branch of Russian Academy of National Economy and State Service under the President of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: doc\_kazna@mail.ru

**Yudin D.S.**, postgraduate, Head of Department of Physical Education and Recreation, Siberian Institute of Management, Branch of Russian Academy of National Economy and State Service under the President of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: yudin@siu.ranepa.ru

**INCREASING THE LEVEL OF PHYSICAL PREPAREDNESS OF STUDENTS EXCUSED FROM ATTENDING PHYSICAL TRAINING ON THE BASIS OF THE ELECTIVE COURSE "THE HUMANITIES"**. The paper studies a relevant problem of the involvement of students excused from attending the classes of physical training into the process of sports activity in a form that is available for students, who suffer from chronic illnesses. According to the authors' opinion, the elective course on "The Humanities" has this opportunity to involve students into sports activities. The contents of this course covers some the issues of the constitutional organization of a man's body, his biological and social age, prevention of reduced quality of health. The work reveals the results of the pedagogical experiment on introduction of the elective course into the educational process of the Siberian Institute of Management (a branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation). The paper presents some conclusions about the effectiveness of the pilot innovations and prospects of its further implementation in different educational organizations.

**Key words:** physical education, recreation, humanities, exemption from physical training, students.

**В.Л. Крайник**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: kraynikviktor@mail.ru

**С.В. Казначеев**, д-р мед. наук, проф., проф. каф. физического образования и рекреации Сибирского института управления – филиала РАНГХиГС, г. Новосибирск, E-mail: doc\_kazna@mail.ru

**Д.С. Юдин**, аспирант, зав. каф. физического образования и рекреации Сибирского института управления – филиала РАНГХиГС, г. Новосибирск, E-mail: yudin@siu.ranepa.ru

## ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ОСВОБОЖДЁННЫХ ОТ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ, НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ЧЕЛОВЕКОВЕДЕНИЕ»

Поднимается актуальная проблема вовлечения студентов, по медицинским показаниям освобождённых от занятий физической культурой, в процесс физкультурно-спортивной деятельности в форме, доступной для учащихся, страдающих хроническими недугами. По мнению авторов, такую возможность предоставляет элективный курс «Человековедение», содержанием которого являются вопросы конституциональной организации человека, его биологического и социального возраста, профилактики снижения качества здоровья и др. Раскрываются результаты педагогического эксперимента по внедрению разработанного элективного курса в учебно-воспитательный процесс Сибирского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Делается вывод об эффективности экспериментального нововведения и перспективах его дальнейшей реализации в различных образовательных организациях.

**Ключевые слова:** физическая культура, рекреация, человековедение, освобождение от занятий физической культурой, студенты.

Вопросы освобождения учащихся от занятий по физической культуре регулируются в нашей стране законодательными регламентами различного уровня и, прежде всего, федеральным, общегосударственным законодательством. Необходимо отметить, что физическая культура относится к тем учебным дисциплинам, которые являются обязательными для изучения. Освобождение от физической культуры, как от предмета, от учебной дисциплины, невозможно. По фактическим признакам от занятий

физической культурой в любом учебном заведении могут быть освобождены только лица с ограниченной дееспособностью, не имеющие возможности обучаться на общих основаниях в рамках стандартных учебных заведений. По формальному основанию большинство учащихся получает освобождение от физической культуры только при наличии явных признаков наличия какого-либо заболевания, зафиксированного врачом, с последующим оформлением в клинично-экспертной комиссии медицинской

справки, разрешающей больному в течение определённого срока не посещать занятия по физической культуре.

К сожалению, Россия принадлежит к тому перечню стран, где фиксируется значительный процент жителей, страдающих хроническими заболеваниями различной природы, обострение которых возникает через непродолжительное время с момента завершения лечения очередного рецидива. Страдающий хронической формой заболевания пациент, в связи с регулярным обострением клинических проявлений болезни, по причине длительного сохранения физической недееспособности вынужден регулярно оформлять медицинские справки, освобождающие его от занятий физической культурой. В силу этих причин, дисциплина «Физическая культура» остаётся им, чаще всего, неосвоенной, а сам больной, даже при помощи лечащего врача, не сформировывает у себя навыки здорового образа жизни.

Несмотря на обилие научно-популярных и учебно-методических трудов по формированию здорового образа жизни, многие жители (прежде всего молодого поколения) не проявляют интереса к изучению их содержания и продолжают, даже при плохом самочувствии, жить привычной им жизнью. Каждый из них субъективно считает, что возникший у них недуг пройдёт самостоятельно, без помощи врача, а если клинические проявления болезни станут слишком явными, то с ними справятся органы здравоохранения и социальной защиты, частные клиники и различные благотворительные фонды.

Исправить существующее положение, активно помочь учащейся молодёжи России с успехом изучить предмет «Физическая культура» можно лишь путём расширения границ прагматического понимания его содержания, как способа эффективного развития силы, быстроты, выносливости, координации движений, гармоничных пропорций фигуры и т. п. Основой расширения этих границ должно стать осознание того, что для достижения социально активного, здорового долголетия молодым людям необходимо знать возможности своего организма, индивидуальные особенности его деятельности, качество здоровья, определяемое биологическим возрастом, имеющийся резерв жизнедеятельности на каждом этапе цикла персональной жизни.

Приведенный выше набор знаний, сведений о самом себе, учащийся любого учебного заведения мог бы получать при изучении специализированной программы «Человековедение», которая могла быть положена в основу обучения физической культуре в период действия медицинской справки об освобождении от занятий по данной дисциплине. Предлагаемая программа должна восприниматься учащимися как элективный или факультативный курс различной часовой протяжённости.

Кафедра физического образования и рекреации Сибирского института управления уже в течение многих лет использует данную программу в качестве эффективного способа включения часто болеющих студентов к разработке индивидуальных маршрутов оздоровления стратегической направленности. Концепция указанной программы была разработана на основе многолетних исследований сотрудников Института клинической и экспериментальной медицины СО РАМН г. Новосибирска в 80-90-х годах XX столетия. Источниковой базой теоретического обоснования программы «Человековедение» были труды известных сибирских учёных и исследователей различных регионов России, активно исследовавших данную проблему [1, 2, 3, 4, 5].

Основными разделами программы стали:

- информация об общих принципах, структуре, конституциональной организации человека разного возраста;
- знакомство с понятием биологический, физиологический, психологический, социальный, паспортный возраст человека;
- особенности межличностного общения и психологические особенности в организации сознания мужчин и женщин;
- основы семейной, производственной, социальной жизни современного человека;
- само- и взаимопомощь в профилактике снижения качества здоровья с использованием разрешённых средств народной медицины, правильно организованного питания, режима двигательной активности, режима дня;
- воссоздание красоты тела и души человека, как интегрального показателя качества здоровья человека разного возраста;
- оздоровление с использованием возможностей и средств развития общей физической культуры, навыков руководства производственной и непроизводственной деятельностью людей, возможности имиджа и этикета.

Для лучшего усвоения вопросов из различных разделов программы «Человековедение», студентам предлагаются: разнообразные тесты самопознания, пособия, презентации, организованы и проводятся ежегодные научные студенческие конференции, семинары, практикуется свободный обмен мнениями по актуальным вопросам здорового образа жизни. Теоретические занятия включают в свою структуру разнообразные мастер-классы, на которых слушатели овладевают техникой выполнения физических упражнений в домашних условиях, основами самодиагностики в оценке степени напряжения в работе основных внутренних органов и систем организма, простыми способами профилактики возникновения различных видов заболеваний, методов и приёмов достижения гармонии в межличностных отношениях людей и др.

Элективный курс «Человековедение» читается в Сибирском институте управления уже в течение десяти лет. Он преподаётся на первом, втором и третьем курсах, на каждом из которых имеется определённая специфика. На первом курсе осуществляется знакомство студентов с их телесной самоорганизацией, условиями реальной жизни в Сибирском регионе, психофизиологическими особенностями личности. На втором курсе объектами обсуждения становятся различные аспекты достижения гармонии межличностных отношений в их будущих или уже существующих семьях, вопросы управления качеством здоровья с использованием опыта народной медицины. На третьем курсе студенты знакомятся с организацией взаимодействий с людьми в различных коллективах, способами достижения выразительности в своём имидже, правилами косметического ухода за собой, визажом, способами сдерживания скорости биологического старения, языком невербального общения, основами биоэнергетики человека, с базовыми правилами этикета и условиями полноценного отдыха чиновников различного уровня.

Организация и проведение элективного курса «Человековедение» осуществляется в условиях включения 96% студентов института в занятия физической культурой и спортом. При этом, лишь 21% из них к спорту относятся достаточно серьёзно, занимаясь им на постоянной основе. Остальные студенты обращаются к спортивной деятельности по какой-либо необходимости: 73% девушек – при желании совершенствования фигуры; а 81% молодых людей – ради развития внешнего рельефа мышц и в меньшей степени для развития отдельных физических качеств (силы, быстроты, выносливости). Формальным мотивом для начала занятий физической культурой, как правило, является предлог поправки своего здоровья или желание найти новый источник для формирования весёлого, оптимистичного настроения и заполнения избытка свободного от занятий времени.

Тем не менее, элективный курс физического образования с каждым годом его преподавания приобретает всё большую популярность в студенческой среде и вносит весомый вклад в развитие интереса студентов к посещению занятий, направленных на изучение дисциплины «Физическая культура». Об этом говорят следующие факты:

1. Реальный прирост количества студентов, желающих посещать элективный курс «Человековедение» (в 2-3 раза по отношению к 2002-2003 годам, вне зависимости от курса обучения).
2. Проведение семи ежегодных научных студенческих конференций с неизменно высоким уровнем посещения их учащимися института и включение в программы конференций до 60% тем, посвящённых изучению роли физической культуры в достижении успехов учёбы в институте.
3. Формирование студенческого объединения по пропаганде реальной пользы от регулярных посещений студентами занятий по физкультуре для учебной деятельности.
4. Повышение ответственности студентов за пропуски занятий по физической культуре, выражающееся в увеличении с 10% до 40% количества студентов, изъявивших желание отработать пропущенные занятия непосредственно после нарушения, а не в канун промежуточной аттестации.
5. Постепенное увеличение общего числа участников спортивно-массовых мероприятий, проводимых внутри института, и «Дней здоровья», организуемых силами сотрудников кафедры физического образования и рекреации.

Организуя в вузе элективный курс «Человековедение» для привлечения студентов, формально освобождённых от занятий по физической культуре, к их посещению в период ремиссии хронической болезни, необходимо помнить о том, что его успех определяется личностными качествами и профессионализмом



педагога, а также его знанием природы человеческой натуры. В этой связи, повышение уровня овладения педагогической технологией во время преподавания элективного курса «Чело-

вековедение» может стать одной из актуальных задач профессиональной деятельности преподавателей различных учебных заведений.

#### Библиографический список

1. Зеленов Л.А. *Методология человековедения*. Нижний Новгород, 1991.
2. Казначеев В.П. *Проблемы человековедения*. Москва, 1997.
3. Несмелов В.И. *Наука о человеке*. Казань, 1994.
4. Печчеи А. *Человеческие качества*. Москва, 1985.
5. Субетто А.И. *Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие (интегративный синтез)*. Москва, 1994.

#### References

1. Zelenov L.A. *Metodologiya chelovekovedeniya*. Nizhny Novgorod, 1991.
2. Kaznacheev V.P. *Problemy chelovekovedeniya*. Moskva, 1997.
3. Nesmelov V.I. *Nauka o cheloveke*. Kazan', 1994.
4. Pechchei A. *Chelovecheskie kachestva*. Moskva, 1985.
5. Subetto A.I. *Sociogenetika: sistemogenetika, obschestvennyj intellekt, obrazovatel'naya genetika i mirovoe razvitie (integrativnyj sintez)*. Moskva, 1994.

Статья поступила в редакцию 11.07.17

УДК 378.637 (571.150)

**Ovcharov A.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Head of Department of Technological Disciplines, Institute of Physics and Mathematics Education, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: oav.ovcharov2010@yandex.ru

**Moskalenko E.V.**, postgraduate, teaching assistant, Department of Theoretical Dases of Computer Science, Institute of Physics and Mathematics Education, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: mosk-ev@altspu.ru

**THE USE OF E-LEARNING AND DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE ALTAI KRAI ON THE EXAMPLE OF THE ALTAI STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** The research studies topical issues of introducing e-learning and distance educational technologies in the Altai State Pedagogical University. The work is based on the sociological survey of the faculty and students of the Altai State Pedagogical University. The authors analyze the formation and development of e-learning and distance learning technologies in the Altai State Pedagogical University. The article considers the current state of e-learning in the Altai State Pedagogical University, its legislative support and development prospects. The work defines the reasons of impeding the development of e-learning in Altai State Pedagogical University, the factors contributing to its spread, as well as the willingness of the faculty and students of the university for the introduction of e-learning and distance learning technologies.

**Key words:** e-learning, distance education technology, distance learning system Moodle, informatization of education.

**А.В. Овчаров**, д-р пед. наук, канд. ф.-м. наук, проф., зав. каф. технологических дисциплин института физико-математического образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: oav.ovcharov2010@yandex.ru

**Е.В. Москаленко**, аспирант, ассистент каф. теоретических основ информатики института физико-математического образования Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: mosk-ev@altspu.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена актуальной проблеме внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в Алтайском государственном педагогическом университете. На основании социологического опроса профессорско-преподавательского состава и студентов АлтГПУ, авторами был проведен анализ становления и развития в АлтГПУ электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. В статье рассматривается современное состояние электронного обучения в Алтайском государственном педагогическом университете, его законодательное оформление и перспективы развития. Выявляются причины, препятствующие развитию электронного обучения в АлтГПУ, факторы, способствующие его распространению, а также готовность профессорско-преподавательского состава и студентов к внедрению в вузе электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

**Ключевые слова:** электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, система дистанционного обучения Moodle, информатизация образования.

В условиях современного развития образования важнейшее значение приобретает применение наиболее перспективных технологий и систем обработки информации. Знания и навыки преподавателя по использованию информационных и телекоммуникационных технологий являются определяющим фактором информатизации преподавательской деятельности [1]. В последние годы электронное обучение становится неотъемлемой составляющей образовательного процесса в вузах и используется во всех формах обучения. Применение электронного обучения позволяет повысить качество образования за счет использова-

ния быстро пополняющихся мировых образовательных ресурсов и за счет того, что при использовании элементов электронного обучения и дистанционных образовательных технологий увеличивается доля самостоятельной работы студентов при освоении материала. Особенно актуальным электронное обучение становится в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения и связанного с этим сокращения объемов аудиторной работы, увеличения и расширения форм самостоятельной работы студентов, для организации которой электронное обучение открывает новые возможности [2].

Электронное обучение (e-Learning) — перспективный вид обучения, который обеспечивает оперативный доступ к ресурсам и услугам, обмену ими и продуктивной совместной работе участников образовательного процесса. Масштабы применения электронного обучения постоянно растут. На современном этапе развития общества электронное обучение становится неотъемлемой составляющей передовых образовательных систем мира [3].

В Российской Федерации электронное обучение активно внедряется на всех уровнях образования и имеет законодательную поддержку, а так же выступает в качестве катализатора развития системы образования. В соответствии с Федеральным законом от 28.02.2012 № 11-ФЗ «О внесении изменений в закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий», «под электронным обучением понимается организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса» [4].

Дистанционные образовательные технологии давно завоевали право на существование в системе образования, преимущественно высшего. Отметим, что дистанционные технологии могут влиять на учебный процесс двояко: с одной стороны мы имеем непосредственно осуществляемое дистанционное взаимодействие «ученик – учитель». Но с другой стороны не менее важным является опосредованное влияние дистанционных технологий на учебный процесс [5].

Очевидно, что электронные формы содержат большой потенциал повышения эффективности обучения, но центральной фигурой остается учитель, преподаватель. В этой связи, мы посчитали важным провести исследование, которое позволит оценить насколько преподаватель высшего учебного заведения г. Барнаула готов к использованию технологий электронного обучения в профессиональной деятельности.

В данной статье используются материалы опроса на тему «Готовность и перспективы внедрения электронного обучения в университетах г. Барнаула» (май 2016 г.), в котором из Алтайского государственного педагогического университета приняли участие 97 человек: 33 преподавателя, 4 учителя и 60 студентов.

В исследовании использованы методы: анкетирование, статистическая обработка данных и сравнительный анализ результатов. Для сбора данных использовались Google Forms – это универсальный и совершенно бесплатный инструмент от Google, предназначенный для создания форм и опросов. Сравнение результатов анкетирования производилось в MS Excel.

Для проведения исследования была разработана анкета, содержащая 26 вопросов различного типа: одиночного и множественного выбора, открытой формы (эссе). Все вопросы разделены на два блока. Анкета была размещена в открытом доступе и передавалась респондентам через СДО Moodle и электронную почту. Анкету предлагалось заполнить всем преподавателям и

студентам, вне зависимости от того, имеется ли у них опыт учебной деятельности в СДО.

1-й блок вопросов направлен на сбор общей информации о респонденте: имя, ученое звание, учёная степень, вуз, факультет, должность, возраст, студент или преподаватель, определение имеет ли респондент представление об электронном обучении и дистанционных образовательных технологиях. Как оказалось, лишь 4,76 % среди опрошенных преподавателей и 5% студентов не имеют представления об электронном обучении и дистанционных образовательных технологиях.

2-й блок вопросов направлен на готовность внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в вузе. Вопросы именно этого блока в нашем исследовании позволяют выявить отношение студентов и преподавателей к различным способам организации электронного обучения.

На вопрос – «**Какие цели внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий Вы считаете наиболее значимыми?**» – получены следующие ответы (таблица 1) (приведены в процентах от общего количества ответов каждой группы):

Респонденты могли выбирать несколько вариантов ответов на этот вопрос, в этой связи, в каждой ячейке приводится результат, являющийся частью от 100% (в таблице приведены соотношения ответов разных групп по данному вопросу). В графе «другое» преподаватели старше 45 лет отметили следующие цели внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий: индивидуальная работа со студентом, проведение фронтальных лабораторных работ; доступ к образованию жителей периферии без транспортных затрат. В графе «другое» студенты отметили следующие цели внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ответы респондентов цитируются): привлечение к обучению большего числа школьников и студентов; возможность заработать дополнительные баллы; свобода, гибкость и мобильность процесса обучения. Таким образом, большинство преподавателей до 45 лет считают, что наиболее значимой целью внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий является создание и использование новых форм обучения при их интеграции с другими формами обучения. Большинство преподавателей старше 45 лет считают, что наиболее значимыми целями внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий являются использование возможностей единого открытого образовательного пространства, а также сохранение и тиражирование педагогического опыта, уникальных методик преподавания.

На вопрос – «**Поддерживаете ли Вы идею внедрения в учебный процесс университета системы дистанционного обучения Moodle?**» – большая часть респондентов групп преподавателей до 45 лет и студентов поддерживают идею внедрения в учебный процесс АлтГПУ системы дистанционного обучения Moodle, наряду с этим, только половина преподавателей старше 45 лет также поддерживают эту идею.

На вопрос – «**Какие образовательные услуги, по Вашему мнению, могут быть реализованы наиболее эффективно с**

Таблица 1

Ответы респондентов

Варианты ответов	Преподаватели до 45 лет	Преподаватели старше 45 лет	Студенты
соответствие образовательной деятельности университета мировым тенденциям	47,62%	25,00%	21,67%
использование возможностей единого открытого образовательного пространства	66,67%	66,67%	70,00%
развитие новых сегментов образовательных услуг	57,14%	58,33%	31,67%
создание и использование новых форм обучения при их интеграции с другими формами обучения	80,95%	58,33%	66,67%
сохранение и тиражирование педагогического опыта и уникальных методик преподавания	19,05%	66,67%	35,00%
сокращение затрат на обеспечение компонентов учебного процесса	33,33%	8,33%	43,33%
другое	0%	0%	3,33%

Таблица 2

Ответы респондентов

Варианты ответов	Преподаватели до 45 лет	Преподаватели старше 45 лет
довузовская подготовка	38,10%	16,67%
высшее образование (бакалавриат)	47,62%	41,67%
высшее образование (специалист)	57,14%	33,33%
высшее образование (магистратура)	76,19%	58,33%
создание отдельных электронных учебных курсов для студентов очной, вечерней, заочной формы обучения	85,71%	91,67%
повышение квалификации и переподготовка специалистов	71,43%	58,33%
сертифицированные образовательные программы	28,57%	16,67%
сопровождение образовательных программ по заказам внешних	52,38%	25,00%
другое	0%	8,33%

**использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий на Вашей кафедре?»** – получены следующие ответы (таблица 2) (приведены в процентах от общего количества ответов каждой группы):

Респонденты могли выбирать несколько вариантов ответов на этот вопрос. Большая часть респондентов обеих групп преподавателей считают, что использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий может повысить эффективность реализации отдельных электронных учебных курсов для студентов очной, вечерней, заочной формы обучения. В свободном ответе некоторые преподаватели указали создание курсов для студентов только заочной формы обучения.

На вопрос – **«Отметьте факторы, которые, на Ваш взгляд, препятствуют использованию электронного обучения и дистанционных образовательных технологий на Вашей кафедре?»** – получены следующие ответы (таблица 3)

(приведены в процентах от общего количества ответов каждой группы):

Респонденты могли выбирать несколько вариантов ответов на этот вопрос. Большая часть респондентов обеих групп преподавателей считают, что наиболее значимым фактором, который препятствует использованию электронного обучения и дистанционных образовательных технологий на кафедрах, является недостаточное техническое оснащение учебного процесса. Кроме того, в свободном ответе некоторые преподаватели указали следующие факторы: загруженность преподавателя; трудоемкость системы Moodle в плане создания в ней курсов.

Как показывают результаты анкетирования, 85,71% преподавателей до 45 лет и 100% преподавателей старше 45 лет имеют опыт преподавания с использованием дистанционных образовательных технологий.

На вопрос – **«Какие способы электронного обучения уже используются в Вашем подразделении?»** – большая часть

Таблица 3

Ответы респондентов

Варианты ответов	Преподаватели до 45 лет	Преподаватели старше 45 лет
недостаточная разработанность научно-методических основ электронного обучения	47,62%	25,00%
несовершенство системы диагностики качества результатов обучения	42,86%	41,67%
отсутствие психологической готовности преподавателей и учебно-вспомогательного персонала университета	47,62%	41,67%
недостаточный уровень владения преподавателями средствами информационных и коммуникационных технологий	47,62%	33,33%
недостаточное техническое оснащение учебного процесса	71,43%	66,67%
отсутствие необходимых учебно-методических материалов по созданию и разработке электронных курсов	28,57%	25,00%
другое	4,76%	50%

Таблица 4

Ответы респондентов

Варианты ответов	Преподаватели до 45 лет	Преподаватели старше 45 лет	Студенты
электронная почта	95,24%	83,33%	95,00%
телеконференции	23,81%	16,67%	13,33%
форум	9,52%	8,33%	15,00%
web-камеры	4,76%	8,33%	8,33%
электронная доска объявлений	14,29%	16,67%	36,67%
чат	19,05%	8,33%	18,33%
электронные учебные материалы	90,48%	83,33%	75,00%
электронные библиотеки	57,14%	75,00%	68,33%
электронные курсы	76,19%	66,67%	71,67%
виртуальные лаборатории	0%	0%	6,67%
другое	4,76%	8,33%	0%



респондентов обеих групп преподавателей отмечают сочетание кейс-технологий и Интернет-технологий.

На вопрос – «**Какие формы и средства электронного обучения используются в Вашем подразделении?**» – получены следующие ответы (таблица 4) (приведены в процентах от общего количества ответов каждой группы):

Респонденты могли выбирать несколько вариантов ответов на этот вопрос. Большая часть респондентов обеих групп преподавателей считают, что основными формами и средствами электронного обучения являются электронная почта и электронные учебные материалы. Студенты также отмечают наиболее популярной – электронную почту. В свободном ответе некоторые преподаватели указали также социальные сети и все возможности, предоставляемые ИТ.

Как показывают результаты анкетирования, 80,95% преподавателей до 45 лет и только 50% преподавателей старше 45 лет ответили, что их кафедра готова принять участие в процессе внедрения и развития системы электронного обучения в университете.

На вопрос – «**Проходили ли Вы курсы повышения квалификации по работе в СДО Moodle для профессорско-преподавательского состава в университете?**» – получены следующие ответы (таблица 5) (приведены в процентах от общего количества ответов каждой группы):

Большая часть респондентов обеих групп преподавателей проходили курсы повышения квалификации по работе в СДО Moodle.

Как показывают результаты анкетирования, 95,24% преподавателей до 45 лет, 91,67% преподавателей старше 45 лет и только 15,00% студентов ответили, что разрабатывали собственные электронные курсы. Наряду с этим, 85,71% преподавателей до 45 лет, 91, 67% преподавателей старше 45 лет и

только 8,33% студентов ответили, что разрабатывали собственные электронные учебники. Также стоит отметить, что только 52,38% преподавателей до 45 лет и 41,67% преподавателей старше 45 лет при обучении используют расширенные версии электронных курсов.

По результатам опроса, только 47,62% преподавателей до 45 лет, 50% преподавателей старше 45 лет и 61,67% студентов считают, что использование в учебном процессе электронного обучения и дистанционных образовательных технологий способствует более глубокому пониманию и усвоению учебного материала.

На вопрос – «**Если Вы не используете в обучении СДО Moodle, то по каким причинам?**» – получены следующие ответы (таблица 6) (приведены в процентах от общего количества ответов каждой группы):

Респонденты могли выбирать несколько вариантов ответов на этот вопрос. Большая часть респондентов обеих групп преподавателей перечислили причины, по которым они не используют в обучении СДО Moodle в ответе «другое» (ниже ответы респондентов цитируются):

- не хватает времени для создания собственного полноценного курса;
- недостаточная подготовка студентов к использованию данной системы;
- трудно быстро перестроиться с традиционной формы работы;
- создание курсов в СДО Moodle достаточно трудоёмкий процесс.

На вопрос – «**Какими преимуществами на Ваш взгляд, обладает СДО Moodle?**» – получены следующие ответы (таблица 7) (приведены в процентах от общего количества ответов каждой группы):

Таблица 5

Ответы респондентов

Варианты ответов	Преподаватели до 45 лет	Преподаватели старше 45 лет
Да	71,43%	58,33%
Нет, но по возможности хотел бы пройти	0%	8,33%
Нет, я имею навыки работы в СДО Moodle	28,57%	33,33%
Нет, и я не владею навыками работы в СДО Moodle	0%	0%

Таблица 6

Ответы респондентов

Варианты ответов	Преподаватели до 45 лет	Преподаватели старше 45 лет
Необходимо обучаться использованию	0 %	8,33%
Платформа неудобна/непривычна	19,05%	25,00%
Проверка выполненных заданий отнимает много времени	14,29%	16,67%
Традиционных методов обучения вполне достаточно	9,52%	25,00%
Другое	28,57%	33,33%

Таблица 7

Ответы респондентов

Варианты ответов	Преподаватели до 45 лет	Преподаватели старше 45 лет	Студенты
Организация учебного процесса	47,62%	41,67%	36,67%
Нет отвлекающей информации	4,76%	25,00%	33,33%
Доступность в любое время	71,43%	58,33%	61,67%
Коммуникация студента и преподавателя	42,86%	33,33%	48,33%
Простота использования	47,62%	25,00%	31,67%
Нет ответа	0%	0%	11,67%
Другое	23,81%	50%	1,67%

Респонденты могли выбирать несколько вариантов ответов на этот вопрос. По мнению большинства респондентов всех трёх групп главным преимуществом, которым обладает СДО Moodle, является доступность в любое время. В свободном ответе преподаватели до 45 лет указали также следующие преимущества (ответы респондентов цитируются): проверка письменных работ; возможность дополнительного языкового тренинга для студента; решение проблемы с пропусками занятий, систематизация учебно-методических материалов преподавателем.

В свободном ответе преподаватели старше 45 лет указали следующие преимущества (ответы респондентов цитируются): единая система регистрации; четкость и системность организации работы; возможность сделать доступной большую информационную базу.

В завершение анкеты представлен вопрос открытого типа: «Каковы, на Ваш взгляд, перспективы развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в вузе?». Преподаватели до 45 лет отмечают следующее (ниже ответы респондентов цитируются):

- развитие хорошего банка данных курсов, которые можно использовать и как конструктор для дифференциации под определенную группу студентов;
- одна из современных методик обучения;
- перспективы в подготовке обучающихся в аспирантуре и студентов заочного отделения;
- Интернет-технологии будут дополнять традиционные;
- повсеместное внедрение, скорее всего, станет приоритетным по сравнению с традиционным методом обучения.

Преподаватели старше 45 лет выделяют следующие перспективы развития (ниже ответы респондентов цитируются):

- в будущем образование, по меньшей мере, на 50% будет дистанционным;
- разработка целостной среды, связывающей различные информационные сервисы ВУЗа;
- электронное обучение должно занять нишу дополнительного и вспомогательного сектора, а не заменять собой полностью учебный процесс;
- перспективы, основанные на улучшении технического обеспечения.

По мнению студентов перспективы развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в вузе следующие (ниже ответы респондентов цитируются):

- эти технологии должны сопутствовать учебному процессу, но никак не заменять или вытеснять обычные лекции и семинары;
- системы удаленного обучения позволяют обучать как студентов, так и работающих людей без отрыва от производства;
- более полная интеграция в учебный процесс;
- гибкое и хорошо организованное сочетание традиционных форм обучения и электронных и дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе.

Проанализировав полученные ответы респондентов, мы пришли к следующему выводу: преподаватели и студенты неоднозначно относятся к внедрению электронного обучения в АлтГПУ. В этой связи, очевидным является существование противоречия, которое обусловлено тем что, с одной стороны, технологии электронного обучения являются обязательными на всех уровнях образования, а с другой стороны, преподаватели не в полной мере готовы к использованию таких технологий в профессиональной деятельности. Дальнейшие наши исследования будут направлены на разрешение данного противоречия.

#### Библиографический список

1. Князева М.Д. Инновации в высшем образовании. *Научная электронная библиотека «киберленка»*. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnoe-obuchenie-v-vuze-sovremennye-tendentsii-razvitiya>
2. Можяева Г.В. Электронное обучение в вузе: современные тенденции развития. *Гуманитарная информатика*. 2013; Выпуск 7: 126 – 139.
3. Власова Е.З. Электронное обучение в современном вузе: проблемы, перспективы и опыт использования. *Вестник Герценовского университета*. 2014; Выпуск 1: 43 – 50.
4. *Федеральный закон от 28.02.2012 № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»*. Москва, 2012.
5. Веряев А.А., Ушаков А.А. Элементы дистанционного обучения (сетевое взаимодействие) в учебном процессе общеобразовательного учреждения. *Вестник ТГПУ*. 2012; Выпуск 8: 72 – 75.

#### References

1. Knyazeva M.D. Innovacii v vysshem obrazovanii. *Nauchnaya `elektronnaya biblioteka «kiberleninka»*. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnoe-obuchenie-v-vuze-sovremennye-tendentsii-razvitiya>
2. Mozhaeva G.V. `Elektronnoe obuchenie v vuze: sovremennye tendentsii razvitiya. *Gumanitarnaya informatika*. 2013; Vypusk 7: 126 – 139.
3. Vlasova E.Z. `Elektronnoe obuchenie v sovremennom vuze: problemy, perspektivy i opyt ispol'zovaniya. *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2014; Vypusk 1: 43 – 50.
4. *Federal'nyj zakon ot 28.02.2012 № 11-FZ «O vnesenii izmenenij v Zakon Rossijskoj Federacii «Ob obrazovanii» v chasti primeneniya `elektronnoho obucheniya i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij»*. Moskva, 2012.
5. Veryaev A.A., Ushakov A.A. `Elementy distancionnogo obucheniya (setevogo vzaimodejstviya) v uchebnom processe obsheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Vestnik TGPU*. 2012; Vypusk 8: 72 – 75.

Статья поступила в редакцию 27.06.17

УДК 378

**Tyrina M.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: [bspu@hotmail.ru](mailto:bspu@hotmail.ru)

**THE ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE OF DEVELOPMENT OF THE TEACHER'S DIDACTIC CULTURE.** In the article foreign research works on the problem of development of the teacher's didactic culture are analyzed. The paper gives definitions of the contents of the concept "didactic culture". The author carries out an analysis of the arguments for justifying the relevance of the development of the didactic culture. The author compares the foreign approaches to identifying its functions, subjects and varieties. Foreign interpretations of its specifics and relations with other types of pedagogical culture are described. The paper presents the author's point of view on the structure of the subject of research, the differentiation of the didactic culture and didactic competence. The research has conclusions of foreign researchers on technologies, conditions and means of formation of didactic culture. It is proved that the revealed potential of foreign pedagogical theory provides the basis for the development of Russian scientific and practical experience.

**Key words:** professional-pedagogical culture, didactic culture, didactic competence.

**М.П. Тырина**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: [bspu@hotmail.ru](mailto:bspu@hotmail.ru)

## АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА РАЗВИТИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

В статье проанализированы зарубежные исследования проблемы развития дидактической культуры педагога. Приведены определения содержания понятия «дидактическая культура». Проведен анализ аргументов для обоснования актуальности развития дидактической культуры. Сравниваются зарубежные подходы к выявлению ее функций, субъектов и видов. Описаны зарубежные трактовки ее специфики и связей с другими видами педагогической культуры. Подвергнуты анализу точки зрения авторов на структуру предмета исследования, дифференциацию дидактической культуры и дидактической компетентности. Представлены выводы зарубежных исследователей об этапах, технологиях, условиях и средствах формирования дидактической культуры педагога. Доказано, что выявленный потенциал зарубежной педагогической теории дает основу для развития российского научно-практического опыта.

**Ключевые слова:** профессионально-педагогическая культура, дидактическая культура, дидактическая компетентность.

В проблемное поле психолого-педагогических изысканий включаются все новые аспекты культуры, одним из которых выступает дидактическая культура педагога. Сохраняя основные структурные, функциональные и уровневые характеристики профессионально-педагогической культуры, дидактическая культура обладает и специфическими, видовыми, непознанными полнотой свойствами. Требуется анализ как отечественного, так и зарубежного опыта, их сопоставление и взаимное развитие.

Комплексных англоязычных исследований дидактической культуры выявить не удалось, хотя некоторые зарубежные авторы используют понятие «дидактическая культура» («didactic culture»). В. Клиффорд (V. Clifford) с соавторами (В. Nicholas и M. Lousberg) в 2001 г. в размышлениях о феминистской педагогике обсуждали изменение дидактической культуры университета [1]. П. Кланче (P. Clanche) и В. Саррази (B. Sarrazy) в 2006 г. озвучили этот термин на международном конгрессе по математическому образованию. Он помог им описать типичные способы взаимодействия учащихся и педагога на уроках математики [2, с. 3]. Зарубежные исследователи С. Предигер (S. Prediger), М. Бош (M. Bosch), И. Кидрон (I. Kidron), Дж. Монахан (J. Monaghan), Ж. Сенсеви (G. Sensevy) в 2009 г. рассмотрели основные проблемы математического образования, применив при этом словосочетание «дидактическая культура» [3, с. 1532].

Термин «дидактическая культура» («дидактична культура») применяют украинские исследователи: Б.В. Авраменко [4], В.И. Гриньов [5], М.Д. Култаева [6], Н.А. Савчук [7], А. Самодрин [8], О. Семенов [9], Е.Н. Скороход [10], В.И. Шеховцова [11], О.С. Цокур [12] и др. Показателен интерес к дидактической культуре со стороны преподавателей высших военных учебных заведений Украины: Ю.В. Балашова [13], О.В. Диденко [14], В. Клачко [15], С. Морозов [16], А. Плаксин [15], Е.А. Синчишина [17] и др. Термин «дидактическая культура» применяет также югославский педагог М. Вилотиевич [18], белорусские коллеги Т.И. Краснова, Ю.Н. Егорова [19] и др.

Комплексных исследований дидактической культуры в педагогике ближнего зарубежья нами не обнаружено. Наиболее глубокие исследования этого вида педагогической культуры проведены В.И. Гриньовым [5] и Е.А. Синчишиной [17]. Для зарубежных исследований характерно, что они проводятся авторами независимо друг от друга, без цитирования, анализа точек зрения коллег, но иногда в соавторстве.

Зарубежные коллеги закономерно обращаются к богатым культурологическим традициям советской и российской педагогической науки. Е.А. Синчишина присоединяется к тенденциям культурологического анализа педагогической реальности, обоснованного В.А. Сластениным, Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаевым, опирается на выводы А.В. Барабанщикова и И.Ф. Исаева в отношении педагогической культуры [17].

О дидактической культуре рассуждают зарубежные писатели Д. Фаулз [20] и М. Элиаде [21]. Видный представитель авангардистской румынской литературы XX века М. Элиаде в контексте психологии религиозности размышляя над тем, что представляет из себя современный миф, приходит к выводу, что «совсем не сложно увидеть во всем, что современный человек называет обучением, образованием и дидактической культурой ту функцию, которую в архаическом обществе выполняет миф» [21]. Автор, рассматривая проблему, весьма далекую от предмета нашего исследования, признает современность термина «дидактическая культура», но, к сожалению, не дает ответа на вопрос, что же современный человек называет дидактической культурой.

Классик английской литературы Д. Фаулз в 1964 г. в сборнике философских эссе и афоризмов «Аристос» противопостав-

ляет дидактической морали девятнадцатого века дидактическую культуру двадцатого века (причем не в пользу последнего). Обнаруживает себя мысль автора о возможном прогрессивном и регрессивном развитии дидактической культуры общества [20].

В зарубежных исследованиях мы находим массу подтверждений актуальности проблемы формирования и развития дидактической культуры педагога. Так, О. Синчишина, ведущий украинский исследователь дидактической культуры, в 2011 г. необходимость повышения дидактической культуры объясняет возрастающими требованиями к уровню общекультурной и специальной подготовки выпускников; изменением образовательных парадигм, фиксирующих переход от массово-репродуктивных форм и методов преподавания к индивидуально-творческим [17]. Необходимость дидактической культуры Ю.В. Балашова и О.В. Диденко, украинские авторы ряда статей по дидактической культуре, в 2010 г. обосновывали тем, что «педагог работает с самым ценным ресурсом общества – человеком» [14]. О.С. Цокур, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Одесского национального университета им. И.И. Мечникова, в 2010 г. связывала актуальность проблемы повышения уровня дидактической культуры преподавателей с изменениями социокультурной среды высшей школы [12].

В зарубежных исследованиях подчеркиваются значимые функции дидактической культуры педагога. Так, М. Вилотиевич, югославский педагог, доктор наук, профессор, иностранный член Российской академии образования, основатель Учительского факультета Белградского университета, в 2003 г. назвал именно низкую дидактическую культуру причиной недостаточного применения на практике индивидуализированного, проблемного, группового, программированного, «образцового» обучения [18].

Ректор открытого международного университета «Украина» А. Самодрин, ориентируясь на приоритетные направления развития системы образования, в качестве компонента образовательной стратегии и тактики называет «развитие педагогического творчества в образовании, повышение педагогической культуры учителей (управленческой, дидактической и психологической культуры, в частности)» [8].

Н.А. Савчук, украинский психолог, в 2005 г. изучая психолого-педагогические условия коррекции личностных дисгармоний учителей общеобразовательных школ, так акцентировал значение их дидактической культуры: «Чрезвычайно актуальность приобретает формирование таких профессиональных качеств учителя, как его психологическая компетентность и дидактическая культура, определяющих эффективность педагогического труда в целом» [7].

Т.И. Краснова и Ю.Н. Егорова, сотрудники Центра развития педагогического образования Белорусского государственного педагогического университета, анализируя в 2009 г. трудности преподавателей при разработке учебно-методических комплексов, отметили значимость дидактической культуры для обеспечения педагогами согласованности элементов УМК [19, с. 192].

О.С. Цокур доказывает, что «ведущим ресурсом модернизации высшей школы будет не столько предметная осведомленность профессорско-преподавательского состава, сколько его дидактическая и научно-исследовательская культура». Эти виды культур автор называет универсальными характеристиками личности современного специалиста сферы образования [12].

В.И. Гриньов, ведущий украинский исследователь дидактической культуры, считает, что она «предопределяет эффективность учебно-познавательной деятельности субъектов обучения, оказывает содействие созданию и освоению студентом педагоги-



ческих ценностей и технологий, стимулирует его к саморазвитию и творчеству» [5].

В. Клячко, кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры работы с персоналом, юридической психологии, педагогики и политологии академии управления МВД Украины и А. Пласин, начальник учебного отдела института подготовки кадров общественной безопасности и психологической службы Киевского национального университета внутренних дел, доказывают, что дидактическая культура «обеспечивает эффективную педагогическую деятельность по формированию профессиональной культуры будущего специалиста, способствует созданию и освоению преподавателем новых педагогических ценностей и технологий, саморазвитию его личности, дидактическому культуротворчеству» [15, с. 172].

О. Синчишина, преподаватель кафедры педагогики и психологии национальной академии государственной пограничной службы Украины имени Б. Хмельницкого, видит функции дидактической культуры в обеспечении продуктивности дидактической деятельности и творческой самореализации [17]. О.С. Цокур значение дидактической культуры усматривает в регуляции деятельности, общения и поведения участников процесса обучения в рамках определенной дидактической среды [12].

Зарубежные исследования расширили список субъектов дидактической культуры. Так, В. Клячко, А. Пласин [15], Ю.В. Балашова [13], О. Синчишина [17] доказывают значимость дидактической культуры преподавателя военного вуза. О.С. Цокур [12] и О.М. Скороход [10] развивают исследовательскую традицию, заложенную в российской научной школе, и изучают дидактическую культуру вузовского преподавателя.

Найдены точки развития представлений о субъекте дидактической культуры. Так, важно, что украинским ученым Б.В. Авраменко исследован процесс формирования дидактической культуры научно-педагогических кадров в условиях аспирантуры [4], чего не было сделано в российских работах. Значимо также, что предметом исследования В.И. Гриньова в 2003 г. выступил процесс формирования дидактической культуры студентов высших педагогических учебных заведений [5].

Закономерным оказался интерес зарубежных авторов к дидактической культуре учителя. Так, в работе Н.А. Савчук субъектом дидактической культуры выступают учителя украинских общеобразовательных школ [7], а О. Семенов посвятила учебное пособие этнолингводидактической культуре учителя-словесника [9].

В зарубежных исследованиях также, как и в российских, прослеживается возможность дифференциации дидактической культуры на культуру общества и культуру личности. Так, Д. Фаулз пишет об объективной (совокупной), а не о субъективной (индивидуальной) дидактической культуре [20]. А. Самодрин формулирует требования к дидактической культуре профильной школы [8].

Важной задачей анализа зарубежных исследований дидактической культуры стал анализ её определений. В.И. Гриньов дидактической культурой называет «интегрированное личностное образование, которое предопределяет эффективность учебно-познавательной деятельности субъектов обучения, оказывает содействие созданию и освоению студентом педагогических ценностей и технологий, стимулирует его к саморазвитию и творчеству» [5]. В. Клячко и А. Пласин рассматривают дидактическую культуру как «интегральное свойство личности педагога, которая обеспечивает эффективную педагогическую деятельность по формированию профессиональной культуры будущего специалиста, способствует созданию и освоению преподавателем новых педагогических ценностей и технологий, саморазвитию его личности, дидактическому культуротворчеству» [15, с. 172]. О. Синчишина понимает дидактическую культуру как «интегральное качество личности, представленное единством мотивационно-ценностного, инновационно-технологического, личностно-творческого компонентов, обеспечивающих продуктивную дидактическую деятельность и творческую самореализацию учителя» [17]. О.С. Цокур дает следующее определение: «Дидактическая культура – это мера достигнутого развития преподавателя высшей школы, его внутреннего мира, профессионально-педагогического потенциала и готовности к разнообразной учебной деятельности на основании сохранения и распространение мира дидактических ценностей» [12]. О.М. Скороход трактует дидактическую культуру как владение системными знаниями и навыками из цикла дисциплин, имеющих профессиональное направление: «Дидактика высшей школы», «Педагогика высшей школы», «Пе-

дагогическая психология», «Инновационные педагогические технологии» и др. [10].

Зарубежные исследователи дидактической культуры не оставляют без внимания ее структуру. Так, О.С. Цокур, описывает её как синтез когнитивного, технологического, аксиологического и субъектного компонентов [12]. В трактовке В.И. Гриньова дидактическая культура структурируется на модули, которые состоят из компонентов и системообразующих элементов. Модулями у В.И. Гриньова являются личностно-мотивационный, дидактико-компетентный и аналитико-рефлексивный модули [15]. Обращает на себя внимание, что В.И. Гриньов вносит дидактическую компетентность в структуру дидактической культуры. Такой же точки зрения придерживаются В. Клячко и А. Пласин [15, с. 172]. О. Синчишина выделяет «ядерные» элементы: в системе ценностного отношения к дидактической деятельности – ценности-качества; в структуре технологического-инновационной готовности – готовность к осуществлению инновационно-педагогической деятельности; в структуре творческой самореализации в дидактической деятельности – готовность к дидактическому творчеству [17].

Процессу формирования и развития дидактической культуры учителя в зарубежной педагогике уделяется гораздо меньше внимания, нежели в российской. Этапы, технология и условия формирования дидактической культуры педагога описаны лишь В.И. Гриньовым [5] и О. Синчишиной [17]. Формы организации этого процесса рекомендованы Ю.В. Балашовой [14]. Результаты двух-трёх исследований, по нашему мнению, недостаточно для проектирования целостного преемственного процесса развития дидактической культуры специалиста в системе непрерывного профессионально-педагогического образования, хотя эти результаты, конечно, смогут внести определенный вклад в обоснование его модели.

Субъектами развития дидактической культуры педагога в зарубежных исследованиях выступают различные звенья системы повышения педагогической квалификации: методические объединения, институты повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров [22]. В.И. Гриньов ведущим субъектом формирования дидактической культуры считает педагогический вуз [5]. Отдельные зарубежные исследователи в этот процесс включают магистратуру [12] и аспирантуру [4]. Однако механизмы сетевого целенаправленного взаимодействия этих субъектов в зарубежной педагогике не описаны. Большая часть зарубежных авторов не обозначают никаким образом субъекта. Отсутствие адресата подобных методических рекомендаций снижает, на наш взгляд, их действенность.

О. Синчишина предлагает свою модель технологии формирования дидактической культуры преподавателей высших военных учебных заведений. Авторская модель технологии формирования дидактической культуры преподавателя содержит базово-фундаментальный, перспективно-прогностический и деятельностно-результативный функциональные блоки [17].

Зарубежные авторы предлагают некоторые формы развития дидактической культуры педагога. Так, Ю.В. Балашовой описываются такие меры повышения уровня дидактической культуры преподавателей высших военных учебных заведений: научно-практические семинары, круглые столы, обмен педагогическим опытом, взаимопосещение занятий, педагогические научно-поисковые экспедиции, педагогические тренинги, мастер-классы ведущих преподавателей, деловые игры педагогической тематики. Наибольшую эффективность, по данным Ю.В. Балашовой, имеют мастер-классы ведущих преподавателей [13]. Ю.В. Балашова и О.В. Диденко выделяют психолого-педагогический, социокультурный, экономический и другие аспекты проблемы формирования дидактической культуры современного педагога. В анализе этого процесса авторы больше внимания уделили методической составляющей предмета своего исследования, нежели собственно дидактической культуре [14].

О. Синчишина строит модель формирования дидактической культуры преподавателя вуза с опорой на личностно ориентированный подход. Этот подход она предлагает осуществлять через систему разноуровневой научно-методической работы (индивидуальная работа с методистами, педагогическое наставничество, самообразование, методическая работа в составе кафедр и предметно-методических комиссий, педагогические советы, научно-методические советы, научно-методические семинары, научно-практические конференции, курсы повышения квалификации и проч.) [17].

О.С. Цокур считает, что дидактическая культура преподавателя высшей школы приобретает в течение специальной профессиональной подготовки (общепедагогической и научной) через магистратуру и аспирантуру [12].

В отдельных зарубежных исследованиях выделяются условия формирования дидактической культуры педагога. Так, О. Синчишина ведущими условиями считает активизацию внутренней профессиональной мотивации преподавателей, сочетание традиционных и инновационных форм обучения, усиление субъект-субъектного взаимодействия в системе «преподаватель – курсант», внедрение научно-обоснованной педагогической технологии развития дидактической культуры с учетом индивидуальных особенностей и специфики преподаваемых дисциплин, систематический анализ результатов дидактической деятельности преподавателей и ее корректировка [17].

В целях формирования дидактической культуры педагога в зарубежной образовательной практике разрабатываются некоторые курсы. Специальных пособий по формированию дидактической культуры педагога за рубежом практически нет. Лишь В.И. Гриньов издал научно-методические материалы по формированию дидактической культуры будущего учителя для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений [5]. Украинский педагог О. Семенов в учебно-методическом пособии «Этнолингводидактическая культура учителя словесника» 2003 г. издания освещает теоретико-методические основы ее формирования [9]. Анализ этого пособия свидетельствует о преобладании этнических и лингвистических составляющих сложноструктурированного феномена этнолингводидактической культуры.

Таким образом, анализ ведущих направлений и результатов зарубежных исследований дидактической культуры педагога дал основания для их сопоставления с российским опытом изучения данного вида профессионально-педагогической культуры. Комплексных исследований дидактической культуры в зарубежной педагогике выявить не удалось, но установлено, что наиболее глубоко проблема дидактической культуры исследована украинскими авторами. В их изысканиях прослеживается влияние культурологических традиций советской и российской педагогической науки.

Зарубежные работы богаты подтверждениями актуальности проблемы развития дидактической культуры педагога. Аргументами авторов выступают социальные потребности, кардинальные изменения социокультурной среды, возросшие требования к уровню подготовки выпускников, изменение образовательных парадигм, гуманитарный характер педагогической деятельности. Зарубежные исследователи, также как и российские ученые, видят функции дидактической культуры педагога в реализации потенциала современных инновационных педагогических технологий, развитии педагогического творчества, повышении эффективности самоорганизующейся дидактической деятельности и учебно-воспитательного процесса, его гуманизации посредством дидактического взаимодействия и порождения социокультурных и профессиональных ценностей, регуляции деятельности, общения и поведения участников процесса обучения.

Зарубежные исследования пополняют список субъектов дидактической культуры за счет включения в него преподавателя военного вуза. Сам же интерес к развитию дидактической культуры преподавателя высшего учебного заведения продолжает российскую исследовательскую линию. Закономерным является внимание к дидактической культуре учителя. Субъектность вы-

ступает в украинских исследованиях как значимое свойство носителя дидактической культуры.

Сходство зарубежных и наших отечественных подходов прослеживается в дифференциации дидактической культуры общества и дидактической культуры личности. Обнаруживает себя возможность прогрессивного и регрессивного развития дидактической культуры общества. Противопоставляются дидактическая мораль девятнадцатого века и дидактическая культура двадцатого века.

Зарубежные исследователи, также как и российские, описывают дидактическую культуру как элемент, не изолированный и не обособленный в своих функциях, а, напротив, как компонент, интегрированный в систему сложных взаимосвязей и взаимозависимостей с другими видами культур и компетенций специалиста сферы образования.

Зарубежные определения дидактической культуры педагога не содержат принципиальных отличий от российских аналогов. В зарубежных определениях она предстает как «интегрированное личностное образование», «интегральное свойство личности», «интегральное качество личности» или «мера достигнутого развития». Большая часть проанализированных определений реализует методологические подходы белгородской научной школы, подчеркивая интегративный потенциал дидактической культуры.

Российские и зарубежные подходы к структурированию данного вида профессионально-педагогической культуры, несмотря на все их разнообразие, объединяет взгляд на дидактическую культуру как на «совокупность», «ансамбль», «кумулятивное новообразование». В качестве ее структурных компонентов в зарубежных исследованиях выступают личностно-мотивационный, дидактико-компетентностный и аналитико-рефлексивный модули. Другим вариантом структурирования является выделение в ее составе когнитивного, технологического, аксиологического и субъектного компонентов. Украинские коллеги акцентируют системообразующие («ядерные») элементы в каждом блоке дидактической культуры. В структуру дидактической культуры педагога зарубежными авторами включена его дидактическая компетентность.

Развитие дидактической культуры учителя в зарубежной педагогике предстает как мало исследованный аспект проблемы. Задача проектирования целостного преемственного процесса развития дидактической культуры специалиста в системе непрерывного профессионально-педагогического образования пока не решена зарубежными авторами. Механизмы сетевого взаимодействия субъектов развития дидактической культуры учителя также еще не описаны.

Зарубежными исследователями созданы перспективные технологии развития дидактической культуры учителя и найдены отдельные эффективные формы ее развития, строятся системы разноразмерной научно-методической работы по ее формированию. Выявленные украинскими авторами условия продуктивности форм развития дидактической культуры требуют своей систематизации. Зарубежные учебные пособия и курсы пока также не способны пополнить научно-методическую базу системы подготовки и повышения педагогической квалификации конкретными рекомендациями по построению преемственного процесса формирования и развития дидактической культуры.

В целом, был выявлен определенный потенциал зарубежной педагогической теории для исследования дидактической культуры, который дает основу для развития отечественного научно-практического опыта.

#### Библиографический список

1. Clifford V. *Practising feminist pedagogy: Transforming the didactic culture of the university*. Available at: <http://www2.auckland.ac.nz/cpd//HERDSA/HTML/TchLearn/Clifford.HTM>
2. Clanche P. Occurrence of typical cultural behaviours in an arithmetic lesson: how to cope? *Ethnomathematics and mathematics education: Proceedings of the 10th International Congress of Mathematics Education*, Copenhagen, 2006: 1 – 9.
3. Prediger S. *Different theoretical perspectives and approaches in mathematics education research – strategies and difficulties when connecting theories*. Proceedings of CERME, Lyon, 2010: 1529 – 1534.
4. Авраменко Б.В. *Формування дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів в умовах аспірантури*, Одеса, 2002: 220.
5. Гриньов В.И. *Формування дидактичної культури майбутнього вчителя*, Харків, 2002: 24.
6. Яворський Е.Б. Синергетика освіти, для освіти, в освіті, *Постметодика*. 2003; 5-6 (51-52): 80 – 82.
7. Савчук Н.А. *Психолого-педагогічні умови корекції особистісних дисгармоній вчителів загальноосвітніх шкіл*. Київ, 2005.
8. Самодрин А. *Некоторые проблемы развития образования региона и пути их решения* [Электронный ресурс]. [http://www.vnurol.kremenchug.net/publications\\_1](http://www.vnurol.kremenchug.net/publications_1)
9. Семенов О. *Етнолінгводидактична культура учителя-словесника*. Київ, 2003.
10. Скороход О.М. Мультикультура викладача вищої технічної школи як фактор підвищення педагогічної ефективності системи підготовки фахівців сфери інженерії та технологій *Народна освіта*. 2011; 3 (15).

11. Шеховцова В.И. Особенности и уровни формирования проектных знаний и умений у будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля [Электронный ресурс] *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2006; 3. Available at: [http://novyn.kpi.ua/2006-3/11\\_Shehovcova.pdf](http://novyn.kpi.ua/2006-3/11_Shehovcova.pdf)
12. Цюкур О.С. Щодо визначення сутності дидактичної та науково-дослідницької культури викладача вищого навчального закладу *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010; 2: 5 – 6.
13. Балашова Ю.В. Дидактична культура викладачів вищих військових навчальних закладів як педагогічна проблема *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010; 53: 5 – 6.
14. Балашова Ю.В. Педагогічне проектування економічних дисциплін як складова дидактичної культури викладача вищого військового навчального закладу *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010; 1: 5 – 6.
15. Клячко В., Плаксін А. Дидактична культура викладача вищого навчального закладу МВС у психолого-педагогічних дослідженнях: проблемний аспект. *Вісник Академії управління МВС*. 2009; 2: 164 – 174.
16. Морозов С. Особливості методики визначення рівнів сформованості дидактичної культури викладача вищого військового навчального закладу *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2009; 2: 220 – 223.
17. Синчишина О.А. Формування дидактичної культури викладачів вищих військових навчальних закладів. Хмельницький, 2010.
18. Вилотієвич М. От традиционной к информационной дидактике *Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование*. 2003; 2.
19. Краснова Т.И., Егорова Ю.Н. Трудности преподавателей при разработке учебно-методических комплексов. Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: *Материалы международ. науч.-практ. конф.* Минск, 2009: 88 – 193.
20. Фаулз Д. *Аристос*. Москва, 2003.
21. Элиаде М. *Мифы, сновидения, мистерии*. Москва, 1996.
22. Кафедра «Менеджмент в образовании» Северо-Кавказского института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Available at: [http://www.petrovsk.kz/skoipkppk/page3/3\\_1.shtml](http://www.petrovsk.kz/skoipkppk/page3/3_1.shtml)
23. Залубівська О.Б. Використання дистанційних технологій навчання в процесі формування риторичної культури. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2011; 2: 177 – 81.
24. Железняк О.В. Із досвіду формування професійної компетентності педагогічних кадрів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010; 54: 40 – 43.

## References

1. Clifford V. *Practising feminist pedagogy: Transforming the didactic culture of the university*. Available at: <http://www2.auckland.ac.nz/cpd//HERDSA/HTML/TchLearn/Clifford.HTM>
2. Clanche P. Occurrence of typical cultural behaviours in an arithmetic lesson: how to cope? *Ethnomathematics and mathematics education: Proceedings of the 10th International Congress of Mathematics Education*, Copenhagen, 2006: 1 – 9.
3. Prediger S. *Different theoretical perspectives and approaches in mathematics education research – strategies and difficulties when connecting theories*. Proceedings of CERME, Lyon, 2010: 1529 – 1534.
4. Avramenko B.V. *Formuvannya didaktichnoi kul'turi majbutnih nauково-pedagogichnih kadriv v umovah aspiranturi*, Odessa, 2002: 220.
5. Grin'ov V.J. *Formuvannya didaktichnoi kul'turi majbutn'ogo vchitelya*, Harkiv, 2002: 24.
6. Yavors'kij E.B. Sinergetika osviti, dlya osviti, v osviti, *Postmetodika*. 2003; 5-6 (51-52): 80 – 82.
7. Savchuk N.A. *Psihologo-pedagogichni umovi korekci osobistisnih disgarmonij vchiteliv zagal'noosvitnih shkil*. Kiev, 2005.
8. Samodrin A. *Nekotorye problemy razvitiya obrazovaniya regiona i puti ih resheniya* [Elektronnyj resurs]. <http://www.vmurol.kremenchug.net/publications>. 1
9. Semenog O. *Etnolingvodidaktichna kul'tura uchitelya-slovesnika*. Kiev, 2003.
10. Skorohod O.M. Mul'tikul'tura vikladacha vischoi tehnicnoi shkoli yak faktor pidvischennya pedagogichnoi efekтивности sistemi pidgotovki fahivciv sferi inzhenerii ta tehnologij *Narodna osvita*. 2011; 3 (15).
11. Shehovcova V.I. Особенности и уровни формирования проектных знаний и умений у будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля [Elektronnyj resurs] *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2006; 3. Available at: [http://novyn.kpi.ua/2006-3/11\\_Shehovcova.pdf](http://novyn.kpi.ua/2006-3/11_Shehovcova.pdf)
12. Cokur O.S. Schodo viznacheniya sutnosti didaktichnoi ta nauково-doslidnic'koj kul'turi vikladacha vischogo navchal'nogo zakladu *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010; 2: 5 – 6.
13. Balashova Yu.V. Didaktichna kul'tura vikladachiv vischih vijs'kovih navchal'nih zakladiv yak pedagogichna problema *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010; 53: 5 – 6.
14. Balashova Yu.V. Pedagogichne proektuvannya ekonomichnih disciplin yak skladova didaktichnoi kul'turi vikladacha vischogo vijs'kovogo navchal'nogo zakladu *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010; 1: 5 – 6.
15. Klyachko V., Plaksin A. Didaktichna kul'tura vikladacha vischogo navchal'nogo zakladu MVS u psiologo-pedagogichnih doslidzhenniyah: problemnij aspekt. *Вісник Академії управління МВС*. 2009; 2: 164 – 174.
16. Morozov S. Особливості методики визначення рівнів сформованості дидактичної культури викладача вищого виjs'kovogo navchal'nogo zakladu *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2009; 2: 220 – 223.
17. Sinchishina O.A. *Formuvannya didaktichnoi kul'turi vikladachiv vischih vijs'kovih navchal'nih zakladiv*. Hmel'nic'kij, 2010.
18. Vilotievich M. Ot tradicionnoj k informacionnoj didaktike *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2003; 2.
19. Krasnova T.I., Egorova Yu.N. Tрудности преподавателей при разработке учебно-методических комплексов. Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: *Материалы международ. науч.-практ. конф.* Минск, 2009: 88 – 193.
20. Faulz D. *Aristos*. Москва, 2003.
21. Элиаде М. *Мифы, сновидения, мистерии*. Москва, 1996.
22. Кафедра «Менеджмент в образовании» Северо-Кавказского института повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. Available at: [http://www.petrovsk.kz/skoipkppk/page3/3\\_1.shtml](http://www.petrovsk.kz/skoipkppk/page3/3_1.shtml)
23. Zalyubiv's'ka O.B. Viktoristannya distancijnih tehnologij navchannya v procesi formuvannya ritorichnoi kul'turi. *Vicnik Vinnic'kogo politehnichnogo institutu*. 2011; 2: 177 – 81.
24. Zheleznyak O.V. Із досвіду формування професійної компетентності педагогічних кадрів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010; 54: 40 – 43.

Статья поступила в редакцию 30.06.17

УДК 37.02

**Gorbunova O.A.**, postgraduate, Department of Psychology and Special Education, Vladimir State University n. a. Alexander G. and Nicholas G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: [oksana-gorbunova92@mail.ru](mailto:oksana-gorbunova92@mail.ru)  
**Anisimov A.V.**, senior lecturer, Department of Physical Training, Vladimir Law University WSIN (Vladimir, Russia), E-mail: [oksana-gorbunova92@mail.ru](mailto:oksana-gorbunova92@mail.ru)

**THE BASICS OF AESTHETIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL.** The authors examine the nature of aesthetic education of younger students. The researchers find out that the category of "aesthetic education" is closely connected with the concept of "aesthetics" describing the science of beauty. The authors postulate that the basics of aesthetic education is forming the ability to fully perceive and understand the beautiful in art and in life and to contribute to the development of the creativity in children of young school age. The work defines the purpose of aesthetic education for young students being the development of moral and aesthetic humanistic potential of the harmoniously developed individual, developing the ability to see, hear, recognize and reproduce beauty, the development of artistic and aesthetic taste of the minor, initiate creative thinking.



**Key words:** aesthetic education, primary school students, aesthetics, aesthetic development, aesthetic development, organic symbiosis of artistic activities.

**О.А. Горбунова**, аспирант каф. «Психологии личности и специальной педагогики» Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, г. Владимир, E-mail: oksana-gorbunova92@mail.ru

**А.В. Анисимов**, доц. каф. физической подготовки Владимирского юридического университета ВСИН России, г. Владимир, E-mail: oksana-gorbunova92@mail.ru

## СУЩНОСТЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье авторы рассматривают сущность эстетического воспитания младших школьников. Аргументируется, что категория «эстетическое воспитание» тесно связано с понятием «эстетика», характеризующую науку о прекрасном. Авторы постулируют, что квинтэссенция эстетического воспитания заключается в формировании детей младшего школьного возраста способности полноценно воспринимать и понимать прекрасное как в искусстве, так и в жизни, способствовать развитию творчества. Отмечена цель эстетического воспитания младших школьников – развитие нравственно-эстетического гуманистического потенциала гармонично развитого индивида, развитие умений видеть, слышать, осознавать и воспроизводить прекрасное, фасалитирует развитие художественно-эстетического вкуса несовершеннолетних, инициирует образное мышление.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, младшие школьники, эстетика, эстетическое развитие, эстетическое развитие, органический симбиоз, художественно-эстетическая деятельность.

В современных российских реалиях проблема эстетической культуры и эстетического воспитания личности является одной из приоритетных, стоящих перед такими институтами воспитания, как семья и школа. Красота инициирует трудовой энтузиазм, делает комфортным общение людей. Данная проблема разработана достаточно полно в работах российских и зарубежных исследователей: Д.Н. Джола, Д.Б. Кабалевского, Н.И. Киященко, Б.Т. Лихачева, А.С. Макаренко, Б.М. Неменского, В.А. Сухомлинского, М.Д. Таборидзе, В.Н. Шацкой, А.Б. Щербо и других.

Категория «эстетическое воспитание» органично связана с дефиницией «эстетика», характеризующую науку о прекрасном. Термин «эстетика» имеет греческие корни и переводится на русский язык, как ощущение, чувство. Эстетика помогает нам чувствовать прекрасное во всех областях жизни: в искусстве, музыке, литературе, в школьных предметах и обыденной жизни. Эстетическое воспитание помогает познать прекрасное, следовать ему и творить прекрасное. Именно эстетическое воспитание преображает жизнь людей, насыщает ее яркими красками, положительными эмоциями, поэтому эстетическое воспитание должно формироваться у несовершеннолетних на раннем этапе онтогенеза. Квинтэссенция эстетического воспитания состоит в формировании у детей младшего школьного возраста способности полноценного восприятия и понимания прекрасного как в искусстве, так и в жизни, в формировании эстетических эталонов, в развитии творчества [1].

Поскольку эстетическое воспитание тесно связано с искусством, то его содержание должно быть направлено на изучение и приобщение младших школьников к многообразной палитре творчества. С этой целью в школьную программу включаются русский язык, литература, музыка, изобразительное искусство.

Эстетическое воспитание как более широкое понятие включает эстетическое развитие – целенаправленный процесс организации в ребенке природных задатков, инициирующих эстетическое восприятие, сензитивность, творческое воображение, эмоциональные переживания, образное мышление, развитие духовно-нравственных качеств. Художественное воспитание тесно связано с художественным образованием и развитием.

Эстетическое восприятие помогает сформировать процесс формирования у детей готовности для восприятия, чувствования, переживания, любви, оценки искусства, создания художественных ценностей.

Художественное образование – процесс восприятия несовершеннолетними симбиоза комбинаций искусства, формирования мировоззренческих установок к искусству и художественному творчеству.

Художественно-творческое развитие – это предусмотренное формирование способностей и дарований несовершеннолетних в различных средах искусства [2].

Оптимальное развитие несовершеннолетних, раскрытие генеалогического истинного восприятия эстетических явлений,

обучение пониманию подлинного в искусстве и красоты действительности возможно только при целенаправленном вовлечении младших школьников в разнообразную творческую деятельность.

Целью эстетического воспитания младших школьников является развитие нравственно-эстетического гуманистического эталона гармоничного развития индивида, умения видеть, слышать, осознавать и воспроизводить прекрасное. Красота помогает развивать художественно-эстетический вкус несовершеннолетних, инициирует продуктивно образное мышление. Художественный образ как форма мышления содержит богатую информацию о природных явлениях, взаимопонимания людей, правовой культуре. Художественные образы помогают человеку мыслить, приходить к новым умозаключениям, хранить содержательную информацию.

Задатки и возможности детей младшего школьного возраста могут быть раскрыты только при целенаправленном, педагогически организованном художественно-эстетическом образовании и воспитании.

Отсюда, чтобы дети были образованны, важно создать педагогические условия формирования эстетического воспитания младших школьников [2].

Система эстетического воспитания младших школьников представлена принципом комплексного, принципом органической связи художественно-эстетической деятельности детей с их жизненной стратегией. Эстетическое воспитание школьников опирается на многообразные виды искусства, взаимодействующие между собой, интегративно воздействующие на индивида. Это взаимодействие возможно вследствие плотных связей между предметами в обучении литературы, изобразительного искусства и музыки. Эстетическое воспитание реализуется с помощью описания прекрасного в науке, труде, физической культуре, эстетике отношений и быта. Система эстетического воспитания базируется на принципе органической связи всей художественно-эстетической деятельности детей с их жизненной стратегией, архетипом социума, развитием мировосприятия и нравственно-духовном континууме несовершеннолетних.

Следующим принципом системы эстетического воспитания – является идея сочетания классных, внеклассных, внешкольных занятий, различных форм воздействия искусством через СМИ, интернет. На уроках по изобразительному искусству учащиеся усваивают лишь самые общие категории искусствоведческих компонентов и приобретают базовые навыки художественно-творческого восприятия.

Урок искусства в школе детерминирует базовые навыки, как художественного воспитания, так и развития личности. Вместе с освоением учебных дисциплин дети имеют возможность почерпнуть художественную информацию из СМИ, социальных сетей, что может сказаться на их творческой самостоятельности и самовыражении.

Органический симбиоз эстетической и общей гармонии личности ребенка детерминирует принцип единства художественного и общего психического развития детей. Художественно-эстетическая деятельность школьников актуализирует гибкое развитие их воображения, эмоций, вербализацию, интеллект в целом [3].

Континуум эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы конструируется на базе принципа учета возрастных, психологических особенностей несовершеннолетних.

Универсальность эстетического воспитания и художественного образования детерминируется тем, что взрослые и дети повседневно сосуществуют с эстетическими явлениями в духовно-нравственной сфере, обыденной деятельности, коммуникации с искусством и природой, в бытовых делах и межличностном диалоге. Этот постулат констатирует, что о всестороннем гармонично развитом человеке невозможно говорить без эстетического просвещения, эталонов, развития красоты и художественной образованности, без умения трудиться и тенденций к эстетическому совершенству. Необходимость эстетического воспитания и развития несовершеннолетних – основополагающее условие развития социально активной личности в младшем школьном возрасте, ее подготовленности к нравственно-духовной жизни и производительному труду [4].

Особенность эстетического воспитания младших школьников заключается в том, что именно в этот возрастной период происходит формирование личности, создание идеалов, дети отличают и выделяют добро и зло, красивое и безобразное. Именно младший школьный возраст является переломным моментом, когда дети впервые вступают в коллектив, приобретают новые знания, умения и навыки. Кроме того, этот период характеризуется перестройкой мыслительных операций у детей данной группы. Достаточно сложно формировать эстетический вкус, когда личность уже сформировалась, сформировались вместе с определенными стереотипами. В дошкольном возрасте мыслительная деятельность еще не сформировалась до

такого уровня, чтоб дети могли правильно воспринимать и переосмысливать искусство, музыку, литературу. Поэтому самым оптимальным возрастом для эстетического воспитания является младший школьный возраст, но предпосылки к выделению прекрасного и безобразного, элементарные эстетические знания должны закладываться в уже в дошкольном возрасте. Подтверждение нашего мнения, мы находим в словах Б.Т. Лихачева констатирующих, что онтогенез дошкольного и младшего школьного детства – едва ли не самый решающий с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения период в жизни. Автор подчеркивает, что именно в этом возрасте идет наиболее интенсивное формирование отношений к миру, постепенно превращающиеся в свойства личности. Основополагающие нравственно-эстетические качества личности закладываются в младшем школьном возрасте и сохраняются практически в неизменном виде на протяжении всей жизни.

Эстетическое воспитание помогает младшим школьникам выявить положительные стороны в каждом учебном предмете, понять его значимость и полюбить предмет. Но главная роль эстетического воспитания младших школьников отводится таким предметам как литературное чтение, изобразительное искусство и музыка, поскольку они играют решающую роль в формировании эстетических идеалов у младших школьников, их художественного эталона, эстетического отношения к реальности и творчеству [5].

Таким образом можно резюмировать, что сущность эстетического воспитания младших школьников состоит в организации разнообразной художественно-эстетической деятельности, направленной на формирование у них способностей полноценного восприятия и правильного понимания прекрасного в искусстве и жизни, на выработку эстетических понятий, вкусов и идеалов, а также развитие творческих задатков и дарований в области искусства.

#### Библиографический список

1. Лисина М.И. *Общение, личность и психика ребенка*. Москва: Воронеж, 1997.
2. Лихачев Т.Б. *Педагогика: Курс лекций*. Учебное пособие для студентов педагогических учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт. 2001.
3. *Электронная версия учебника Педагогика*. Available at: <http://uchebnik.biz/book/198-pedagogika/92-sushhnost-zadachi-sistema-yesteticheskogo-vospitaniya.html>
4. Лихачев Б. Т., Квитковский Е. В. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы. *Советская педагогика*, 1980; 7.
5. Чернык О.В. *Развитие эстетической воспитанности учащихся при обучении математике*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Киров, 2003.

#### References

1. Lisina M.I. *Obschenie, lichnost' i psihika rebenka*. Moskva: Voronezh, 1997.
2. Lihachev T.B. *Pedagogika: Kurs lektsij*. Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh ucheb. zavedenij i slushatelej IPK i FPK. 4-e izd., pererab. i dop. Moskva: Yurajt. 2001.
3. *Elektronnaya versiya uchebnika Pedagogika*. Available at: <http://uchebnik.biz/book/198-pedagogika/92-sushhnost-zadachi-sistema-yesteticheskogo-vospitaniya.html>
4. Lihachev B. T., Kvitkovskij E. V. *Suschnost', principy i sistema 'esteticheskogo vospitaniyauchaschihsya obsheobrazovatel'noj shkoly*. *Sovetskaya pedagogika*, 1980; 7.
5. Chernyk O.V. *Razvitiye 'esteticheskoy vospitannosti uchastchihsya pri obuchenii matematike*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kirov, 2003.

Статья поступила в редакцию 30.07.17

УДК 371

**Haim Sargarof**, postgraduate, Department of Education and Pedagogical Sciences, Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: [jsirota1976@gmail.com](mailto:jsirota1976@gmail.com)

**PROBLEMS OF INTEGRATION OF IMMIGRANTS-TEENMAGERS FROM FORMER SOVIET UNION REPUBLICS, SUFFERING FROM ALCOHOL ADDICTION, IN ISRAELI SOCIETY.** The State of Israel was established in 1948 as the state began streaming of world Jewry to Israel. The term "immigration", according to dictionaries, is going out from homeland to another country to settle in. Many theories try to solve the immigration process. The state of Israel since its establishment consists of teenage Olim from various countries, follow the integration of Soviet Union immigrant community members in the Israeli youth. It was found that teenagers from Soviet Union, comparing to members of other sectors of the Israeli society and according to their rate in general, the Israeli youth population suffer more from a variety of risky behavior: delinquency, use of psychoactive materials, problem of drinking alcohol, dropout, etc. One may expect an increase in reporting youth delinquency in the disconnected teenage Olim that is expressed in the variety of types of behavior prohibited by the law.

**Key words:** teens, immigration, Israel, alcoholism, drug addiction, problems of integration.

**Хаим Саргароф**, аспирант 3 года каф. «Образование и педагогические науки», Нижегородский государственный университет, г. Великий Новгород, E-mail: [jsirota1976@gmail.com](mailto:jsirota1976@gmail.com)

## ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ПОДРОСТКОВ – ИММИГРАНТОВ ИЗ РЕСПУБЛИК БЫВШЕГО СОВЕТСКОГО СОЮЗА, СТРАДАЮЩИХ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ, В ИЗРАИЛЬСКОЕ ОБЩЕСТВО

Государство Израиль было создано в 1948 году и сразу инициировало поток иммигрантов – евреев со всего мира. В государстве Израиль с момента его создания оказалось большое количество подростков из разных стран мира. Особенно их много из бывшего СССР. Как показали исследования, подростки из республик бывшего Советского Союза, по сравнению с представителями других секторов израильского общества и в целом израильской молодёжи, чаще страдают разнообразными формами рискованного поведения: правонарушениями, употреблением психоактивных веществ, употребления алкоголя и другое. В этой связи данная категория иммигрантов требует пристального внимания со стороны правоохранительных органов, учителей, родителей подростков.

**Ключевые слова:** подростки, иммиграция, Израиль, алкоголизм, наркомания, проблемы интеграции.

The State of Israel was established in 1948 as the state began streaming of world Jewry to Israel. The term "immigration", by its dictionary definition, is going out from homeland to other country to settle in. the term, in its wide definition, includes change of geographic environment and also disconnecting of social environment and sometimes even cultural environment and entering into new social and cultural environments in various levels of difference of the original culture and society [1]. The term "Alia" is a unique term for people coming to Israel and reflects the positions of both, the Olim and the receivers.

Many theories try to solve the immigration process. Some are psychologic theories describing the process relating interpersonal mechanism. Other theories are of the sociology and social psychology domain, believing that integrating in new society involves resocialization that causes change in values, norms and social roles; there are also theories testing the immigration process in terms concerning inter cultural contact, which is mainly meeting an unknown culture.

The risk factors in teenaged Olim: theories and findings [2]:

Creating personal identity is the main task in adolescence and it is built in a process of continuous and dynamic interaction between the self and others, in order to belong and build positive self and group image<sup>3</sup>. During adolescence personality is reorganized and goes from child's pattern to adult's pattern, transmitting the energy from the parents to the equals' group. The adolescents are required to adjust to physiologic, mental and social changes, to shape their own values and norms, function at an optimal level in school, to be exposed to interpersonal relations outside of their family, to experience connections with the opposite gender and get independence and autonomy through disconnecting their parents<sup>4</sup>. Their own age group, the equals' group is very significant at this stage, because it may replace family and supply support and sense of belonging [3].

Teenage Olim are in tough reality: they experience at the same time the adolescence process and the immigration process. Sometimes they remain without parental support and without their own age belonging group [4].

Researches located anxieties and distresses among teenage Olim [5]. Distresses are found in mental, family, economic and social levels. Not internalizing the new norms, disconnection and loneliness, along with and experience of weak internal borders and lack of mental stability characterizing adolescents in general, lack of parental guidance and lack of stable social environment makes the teenage Olim a vulnerable group that frequently act abnormal social behavior [6].

According to national estimation from 2000, about 85% of all homeless people in Israel are Olim.

Most of the researches dealing with the analysis the phenomenon of social disconnection of teenagers and youngsters connecting it to known theories of delinquency and crime, the majority of findings point the chances of disconnected youth to get involved with the law and even to enter the crime world are much higher of the chances of studying youth. Researches that checked the characteristics of disconnected teenage population found that 60% are engaged or were engaged with criminal activity [7].

The state of Israel since its establishment consists of teenage Olim from various countries, follow the integration from the Soviet Union community members in Israeli youth.

Between 1990 and 2005 came to Israel 958,700 immigrants from (the former) Soviet Union.

Interviews of teenagers (according to the research of Professor Tamar Horwitz and Tami Brosh about patterns of use of drugs and alcohol among teenagers immigrating from the former Soviet Union)

found that a significant percentage of them is in complexed family situations, situations that some of it are from Russia and some as a result of the immigration crisis. While some of those teenagers are functioning in higher classes of high school in a good manner and show resistance in their situation, some of the teenagers were defined as youth in risk. However, many teenagers showed empathy to their parents, and more for their grandparents, in the immigration process. In the questionnaires, they expressed faith in family values, and many of them reported about relaxed atmosphere at home. Interviews of the parents showed that in general the parents' attitude to the integration process is more forgiving, they see the integration's distress less severely and focus in employment and work. The research showed that the family has an important part in the development of the non-normative behavior of the teenager – drinking and using drugs. And indeed, links were found between non-normative behaviors and different parameters in family, as: conflicts, bad financial status, hard immigration perception and low familiarity perception. It was also found that parents' relation to drinking is relatively tolerant. The teenagers' self-image as students was positive, and many of them even thought that their success chances are bigger than of other immigrants or of native born Israelis. One third reported behavior problems and ADHD. The children saw their success source in the level of their investment in their selves and not in external parameters. It also showed, that were many transitions between schools and it was partially because schools were not ready to cope with the immigrant population and due to conflicts between the teenagers and the teachers and to other students. In some cases, the teenagers got the power and support from neighborhood or social frame of immigrants, and in other cases they counted on internal sources. As for the age group and leisure time, the interview analysis showed groups of teenagers organizing in a temporary and uncommitted manner, sometimes antagonistic organization against other groups, mostly groups of native Israelis. The gang gives the teenagers status, experience, belonging and security and a manner of pastime. Noticeable in this context is "the parks culture", in which the group members consume alcohol and other materials. The questionnaires showed that teenagers from youth in risk frames and frames of low achievers hang out in parks and trance and acid parties more than others, and those teenagers reported about socializing with older friends. When they were asked about comfort and frustration sources, they said that they appeal for their mother's help and to the help of friends at their age. It was also found that most of the teenagers thought that their friends' attitude towards using drugs are negative, while about alcohol, their friends' attitude is perceived as positive or indifference. As for their belonging to their environment and defining their identity, most of them had medium satisfaction from their neighborhood, most of them defined themselves as Israelis and as Russians, few defined themselves as Jews.

It was found that five variables influence massive drinking: self-image, behavior problems, adventures, self-definition as a student and identity definition [8].

Lack of parental supervision in the family (especially in single parent families) and youngsters' dropout from learning frame with mutual social rejection of Olim and Israeli natives bring to distinct connection to delinquency, that part of it is a release of anger on integrating society.

In those cases, we may expect deviant behaviors as: smoking cigarettes and alcohol consumption in relatively young age, having indistinguishable sexual relations and unwanted pregnancies, creating youth groups and gangs consuming together those materials.

In addition, we may expect an increase in reporting youth delinquency in the disconnected teenage Olim that is expressed in



variety of behaviors prohibit by the law as: use of drugs, prostitution, problem of drinking alcohol, property crimes, extortion and intimidation on businessmen and more, while some of the delinquent gangs serves also as a base and learning to further connection to organized crime (Amir & Horwitz, 2003).

Drinking alcohol: the majority of tested people (67.3%) reported drinking alcohol on the last year. The common drink is liquor (50%). About a third of teste people that have been drinking the last year, reported getting drunk four times and more and 17% reported getting drunk six times and more [9]. As for the attitudes about drinking alcohol, it was found that those who supported drinking alcohol were the tested that have been experienced in this behavior

About two thirds of tested people got an explanation about alcohol in the last two years, especially in the education system. But even within those who got this explanation, the majority of tested people drank alcohol.

In relation to alcohol, the majority (96%) believe that drinking is a good thing.

When files to a variety of findings and conclusions emerged from the closed questionnaires and interviews interpersonal, sustained a gloomy picture about the condition of some of the youth from Ethiopia Israel, which has to turn on warning lights in the driving factor, enforcement and treatment of these young people.

Thus, it is necessary for a successful integration of applying coordination efforts by the various services.

#### Библиографический список

1. Амир М., Горовиц М. *Будучи подростком Оле: связь между иммиграцией, преступностью и правонарушениями*. Тель-Авив, 2003.
2. Кидера М. Характеристики и способы вмешательства, языковой и социальной интеграции молодых. *Hed Ha'Ulpan Ha'Hadash*, 2006; Выпуск 89.
3. Лернер М. *Влияние социально экономического и семейного положения на количество социальной поддержки на коррекцию подростков*. Хайфа, 2002.
4. Харис Ф. *Влияние родителей, прибывающих из стран СНГ на достижения своих детей*. Хайфа, 1999.
5. Горовиц Т. *Ткачество и сегрегация: модели адаптации иммигрантов из бывшего СССР в Израиле в течение первых пяти лет после иммиграции*. Беэр-Шева, 1996.
6. Лешем, А. и Сикрон М. *Процессы регуляции Олим бывшего СССР, 1990 – 1995 годы: основные выводы*. Иерусалим, 1998.
7. Лахав Х. *Лечение молодёжи в Израиле*. Бар-Иланский университет, 1991.
8. Хорвиц Т., Тами Б. *Паттерны употребления наркотиков и алкоголя среди подростков-иммигрантов из бывшего Советского Союза*. Available at: <https://ssl.haifa.ac.il/NR/rdonlyres/BC73B833-FDB4-4B91-97E8-5103BB3D42AD/156533/DanalInfo=.acnuCii0ji2szzMu3.Q04+nituk9p1.pdf>
9. Флора Кох Давидович. *Кнессет центр исследований преступности среди иммигрантов – подростков*. Представлен Комитету по иммиграции, интеграции и диаспоры, 19 июня 2011.

#### References

1. Amir M. and Horowitz M. Being an adolescent Ole: the connection between immigration, crime and delinquency – Israeli case. Tel Aviv: the interdisciplinary center for policy research and caring for children and youth, Tel Aviv University, 2003.
2. Mira Keidar, dealing with disconnected young Olim – characteristics and intervention ways, lingual and social integration of young Olim, Hed Ha'Ulpan Ha'Hadash, issue 89, 2006
3. Lerner, M. (2002). The influence of family situation, socio-economic and family status and the amount of social support on the adjustment of adolescents Olim from former USSR. MA paper, University of Haifa.
4. Haris, F. (1999). The influence of parents immigrating from the CIS on their children's achievements in school's academic tasks. MA degree final paper, the University of Haifa
5. Horowitz, T. (1996). Between weaving and segregation: patterns of the adjustment of immigrants from former USSR in Israel in the first five years after immigration. Beer Sheva: Ben-Gurion University.
6. Leshem, A. and Sikron M. (1998). Processes of adjusting Olim of former USSR, 1990-1995: main findings. In M. Sikron and A. Leshem (editors), the image of Alia: Processes of adjusting Olim of former USSR, 1990-1995. Jerusalem, Magnes.
7. Lahav, H. (1991), development of treatment in disconnected youth in Israel. MA paper, Bar Ilan University.
8. Patterns of use of drugs and alcohol among teenagers immigrating from the former Soviet Union, 2011, Prof. Tamar Horwitz and Tami Brosh. <https://ssl.haifa.ac.il/NR/rdonlyres/BC73B833-FDB4-4B91-97E8-5103BB3D42AD/156533/DanalInfo=.acnuCii0ji2szzMu3.Q04+nituk9p1.pdf>
9. The Knesset center of research and information, crime among immigrating teenagers, presented to the committee of immigration, integration and diaspora, Flora Koch Davidovich, June 19, 2011.

Статья поступила в редакцию 26.08.17

УДК 371

**Omar Said**, postgraduate, Department of Education and Pedagogical Sciences, Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: [jsirota1976@gmail.com](mailto:jsirota1976@gmail.com)

**HOW TO MOTIVATE “SMARTPHONE CHILDREN” FOR MEANINGFUL LEARNING IN THE 21 CENTURY.** The paper studies the circumstances of “Ofek hadash” and “Oz latmora” reforms in the state of Israel. The reforms were sited at improving achievements and status of teachers and their salaries and introducing changes in the spirit of the 21st century. Because of this change, the term was based on a significant learning set by the Minister of Education, Shai Perron, whose purpose was to inspire students with motivation and enjoyment from learning that would improve scholastic achievements. The work explains what meaningful learning may be, what technology can be used in schools, and how they affect the way of learning.

**Key words:** meaningful learning, smartphone generation, “Ofek hadash” and “Oz latmora” reforms in Israel.

**Саид Омар**, аспирант 3 года факультета «Образование и педагогические науки», Новгородский государственный университет, г. Великий Новгород, E-mail: [jsirota1976@gmail.com](mailto:jsirota1976@gmail.com)

## КАК МОТИВИРОВАТЬ «SMARTPHONE CHILDREN» К ЭФФЕКТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ В 21 ВЕКЕ

В статье рассмотрены последствия реализации программы «Ofek hadash» и реформы «Oz latmora» в государстве Израиль, направленных на повышение успеваемости учащихся, повышения статуса педагогических работников и на реализацию изменений учебно-воспитательного процесса с учётом современных образовательных тенденций 21-го века. В создании и реализации программы принимал активное участие министр Просвещения Израиля Шай Перрон. Основная цель, которую он ставил – вдохновить учащихся и студентов на создание положительной учебной мотивации и получения от обучения удовольствия. Как предполагалось, это позволит повысить образовательные достижения учащихся. Но в ходе реализации

реформ возникло много вопросов. Прежде всего, корректировалось содержание обучения в соответствии с системой ведущих знаний 21-го века. И существенно пересматриваются педагогические технологии с учётом сформировавшегося нового поколения учащихся – «SMARTPHONE CHILDREN».

**Ключевые слова:** конструктивное обучение, поколения смартфонов, образовательная программа «Ofek hadash» и реформа «Oz latmora» в государстве Израиль, повышение мотивации обучения, поколение «SMARTPHONE CHILDREN».

Meaningful learning is a concept with many emphases and different angles, according to different research schools. In fact, if ten researchers are gathered in one room, it is likely that we will find several different references to the concept. One of the early researchers in the field was American psychiatrist David Ozobal. From a psychological point of view, it was important for him to examine the effect of learning on the student, and less interested in how the teacher caused this effect [1]. Learning is meaningful and the other is not.

In fact, there are two main types of meaningful learning: 1. Learning in a classroom or in some other regulated place whose declared goals are to become meaningful. 2. Intentional learning, which sometimes affects the individual for a much longer term. In English, the first is called Meaningful study, while the second is Meaningful Learning. They are usually intertwined.

Carl Rogers put the emphasis on the learning process itself as a distinction between "superficial" learning and meaningful learning: that it must be experiential, and make the student a full partner in the process. The influence on the various levels (cognitive, behavioral and sometimes even personal) is the result of his activity in the process – not as a passive learner, but as a responsible partner [2].

We can emphasize products by defining meaningful learning by creating a "conceptual map"; learning becomes meaningful (as opposed to superficial learning) when: a) is maintained for the long term; b) enables the assimilation of specific information into an overall framework of one domain or another; c) Relevant to many areas and situations [3].

In a document compiled by the Ministry of Education in preparation for the school year 1994 [4], significant learning was defined in general terms: "Learning that invites an emotional, social and cognitive learning experience (based on three simultaneous components) at the same time: Value to learner and society, learner and learner involvement, relevance to the learner.

Generation of smartphone and challenges

The term "smartphone generation" refers to youth who have grown into an advanced technological world. Once the younger generation was called "the espresso generation", inspired by the youth's patterns of entertainment. Today, the terminology is different, and refers to quite a lot of the favorite entertainment patterns of youth, who lean on their mobile devices and are constantly engaged in Internet activities. In Russia, adults have begun to despair in the face of the youth's lack of interest in the cultural treasures for mobile phones and the possibilities inherent in them [5].

One of the key researchers who examined the ways of thinking of the youth of the "smart generation" is Mark Frankie. He argued that the adoption of reading and writing for children was difficult for generations, but today's soft children adopt the digital signals relatively easily, creating a visual meaning [6].

Therefore, the "Internet generation" is a generation of independence in the search for information, and criticism of the information received, under its automatic acceptance; Emotional

and intellectual openness; Wide knowledge of the world, much thanks to virtual connections with strangers and distant people, or receiving information about the world in many different fields in light of the independent thinking of youth at different ages than in previous periods; Increased exploration; Immediacy in obtaining and operating information; Sensitivity to the involvement of firms and the media in the information transmitted to them.

There is also the multifaceted aspect of the occupations that these young people face without difficulty, which Nilsson calls the "multitasking generation". A generation that does not have the patience to watch a particular video and cinematic scenes. According to Linda Nilson [7], these children belong to all races, religions, social classes, and peoples.

How to bring the Generation of the Smartphone to meaningful learning?

Technological means such as presentation and film projectors, laptops, tablets, and even mobile phones may contribute to learning and increase students' interest in the material presented to them, even where technology-based and "instructional-free" ideas have been raised. "The Generation of the Smartphone," they note how many class and group discussions, at the center of which are subjects that are subject to the personal judgment of each participant, attract the youth. Much more than content, however interesting, they are given as they are. This explains why they can understand why the students at "Eshel Hanassi" are so attracted to the first few minutes of the morning discussions [8].

Conclusions

Therefore, a teacher who wants to challenge his students today does not necessarily need to prepare complex lesson plans to teach significantly. He must plan challenging sessions and careful preliminary planning), and allow students to follow his guidance to increase their motivation to learn and achieve the goal.

Most of the tools described so far are relevant to classroom instruction, which is at the center of studies related to the education of the "smartphone generation". However, it is important to note how the educator should act in the environment of the youth. Assuming that most of the teachers today are not part of the "smartphone generation", it is important to give students a sense of openness rather than the screening of automatic criticism, resulting from what might be perceived as their "youthful counterparts." Discovering teachers' understanding of the possibilities inherent in innovative technology may pave the way for making the teacher relevant to them and more "authentic" to them. Then we will refer to the teacher who teaches both in the sense of studying and in the sense of learning.

Therefore, professional development of teachers is important in the technological field to understand students and show students that teachers are worthy and have the tools that students need. Understanding and empathy towards students will add an important value to learning and increase the motivation for learning that each teacher wants his students to acquire.

#### Библиографический список

1. Ausubel Д.П. *Педагогическая Психология: Когнитивный Вид*. Нью-Йорк, 1968.
2. Роджерс К. *Свобода учиться*. Тель-Авив, 1973.
3. Новак Д.Д. *Обучение, создание и использование знаний: концептуальные карты как инструменты стимулированию в школах и корпорациях*. (2-е изд.). Нью-Йорк, 2010.
4. *Министерство образования Израиля. Политика по обеспечению эффективного обучения в системе образования*. Иерусалим, 2013.
5. Конвелл Ж. Таинство Народного Искусства. *Российская Жизнь*. 2014; 57 (2): 36 – 40.
6. Пренский М. Вовлечь меня или то, что сегодня требуют от учащихся, комментарий. *Educause*. 2005; 40 (5), 60 – 64.
7. Нильсон Л. *Преподавание для этого поколения*. Сан-Франциско, Калифорния, 2010.
8. Филипп Т.М. & Гарсия А.Д. Важное значение по-прежнему учат iGeneration: новые технологии и роль педагогики. *Гарвардский познавательный обзор*. 2013; 83 (2), 300 – 319, 400 – 401.

#### References

1. Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc
2. Rogers, K. (1973). *The freedom to learn*. Tel Aviv: Hapoalim Library
3. Novak, J.D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept Maps as facilitative tools in schools and corporations* (2nd Ed.). New York: Routledge.
4. Ministry of Education (2013). *A policy to promote meaningful learning in the education system*. Jerusalem. Date of publication 5.08.13.

5. Conwell, J. (2014). Mysterious Folk Art. , Russian Life, 57 (2), 36-40.
6. Prensky, M. (2005). Engage me or Enrage Me – What today's learners demand, Educause Review, 40 (5), 60-64.
7. Nilson, L. (2010). Teaching the millennial generation. In Teaching At Its Best, 3 ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
8. Philip, T.M. & Garcia, A.D.(2013). The importance of still teaching the iGeneration: new technologies and the centrality of pedagogy, Harvard Educational Review, 83 (2), 300-319,400-401

Статья поступила в редакцию 27.07.17

УДК 378.14

**Akhmadov M.M.**, Deputy Director for General Affairs, State Budget Educational Institution "Education Center" (Grozny, Russia),  
E-mail: [musa.cdo@mail.ru](mailto:musa.cdo@mail.ru)

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS A CONDITION OF TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL PROFILE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES.** Finding constructive ways to prepare students to implement inclusive education highlights the need to address the concept of "professional identity" as characteristic of the person providing the success of professional activity. This approach is of interest as a model building of personal professional perspective in achieving readiness of the bachelor of teaching to work with children with disabilities. An important condition of training students for realization of personal potential of the teacher to teach children with disabilities is to form their socio-psychological competence. One of its components acts as conflictological competence of a teacher. Teaching bachelor students to work with children with disabilities requires resolving contradictions in the formation of socio-psychological competence. The result depends largely on the professional self-identity.

**Key words:** professional self-determination, inclusive education, socio-psychological competence, professional perspective of a person.

**М.М. Ахмадов**, зам. дир. по общим вопросам государственного бюджетного образовательного учреждения «Центр образования», г. Грозный, E-mail: [musa.cdo@mail.ru](mailto:musa.cdo@mail.ru)

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Поиск конструктивных путей подготовки студентов к реализации инклюзивного обучения актуализирует необходимость обращения к понятию «профессиональное самоопределение», как характеристике личности, обеспечивающей успешность профессиональной деятельности. Данный подход представляет интерес как образец построения личной профессиональной перспективы в достижении готовности бакалавра педагогического профиля к работе с детьми с ОВЗ. Важным условием подготовки студентов к реализации личностного потенциала педагога к обучению детей с ОВЗ является формирование его социально-психологической компетентности. Одной из её составляющих выступает конфликтологическая компетенция педагога. Подготовка бакалавров к обучению детей с ОВЗ требует разрешения противоречий в формировании социально-психологической компетенции. Результат во многом зависит от профессионального самоопределения личности.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, инклюзивное обучение, социально-психологическая компетентность, профессиональная перспектива человека.

Одной из социально значимых проблем педагогической науки является вопрос обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями развития (ОВЗ) и их жизнедеятельности в условиях массовых общеобразовательных учреждений. Необходимым условием реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ является разработка научных и методических основ такого обучения, подготовка соответствующего кадрового потенциала, техническое и информационное обеспечение.

Поиск конструктивных путей подготовки студентов к реализации инклюзивного обучения актуализирует пересмотр содержания и методов высшего образования для подготовки психологов и педагогов, социальных работников, тьюторов для инклюзивного образования, учитывающих своеобразие реализации образовательной стратегии, ориентированной на учёт индивидуальных особенностей детей с ОВЗ. Проблема подготовки бакалавров педагогического профиля к обучению детей с ОВЗ требует разрешения противоречий в формировании социально-психологической компетенции. Результат во многом зависит от профессионального самоопределения личности.

«Профессиональное самоопределение» как характеристику личности, обеспечивающей успешность профессиональной деятельности рассматривали Б.Г. Ананьев, В.Н. Абрамова, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Е. Никуленкова, Н.С. Пряжников, В. Д. Шадриков, П.Г. Щедровицкий и др. Профессиональное становление личности обогащает психику, наполняет жизнедеятельность человека особым смыслом. Данный подход представляет интерес как образец построения личной профессиональной перспективы в достижении готовности бакалавра педагогического профиля к работе с детьми с ОВЗ.

Готовность педагога к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья соединяет в себе разные характеристики педагогической деятельности. Он профессионально действует в специфических условиях макросоциума, определяет социаль-

но-психологический климат в коллективе, оказывает благоприятное воздействие на качество совместной деятельности обучающихся. Условием эффективной деятельности педагога является его социально-психологическая компетентность. Одной из её составляющих выступает конфликтологическая компетентность. Конфликтологическая компетентность включает:

- понимание природы противоречий и конфликтов между людьми;
- обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях;
- умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации;
- наличие навыков управления конфликтными явлениями;
- умение предвидеть возможные последствия конфликтов;
- умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты;
- наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов.

Конфликтология учит осознанному отношению к конфликтным взаимодействиям, анализу происходящего и конструктивному разрешению конфликтов [1].

Профессиональная деятельность педагога направлена на содействие развитию детей с ОВЗ и подростков посредством воспитательной и коррекционной работы с ними в различных социумах. Проблема подготовки бакалавров к обучению детей с ОВЗ требует разрешения противоречий в формировании социально-психологической компетенции. Результат во многом зависит от профессионального самоопределения личности.

Формирование профессионального самоопределения должно осуществляться обязательно в контексте жизненной перспективы, важнейшим элементом которой являются ценностные ориентации, жизненные планы и цели. Осознавая всю сложность выделения специфики профессионального самоопределения,



можно обозначить содержательно-процессуальную модель. В качестве варианта подобной модели может быть использована схема построения личного профессионального плана (профессиональной перспективы человека).

Профессиональная перспектива предполагает следующие основные компоненты:

- осознание ценности общественно полезного труда (нравственная основа самоопределения);
- осознание необходимости получения специальной профессиональной подготовки;
- общая ориентировка в мире профессионального труда (макроинформационная основа самоопределения);
- знание выбираемых целей – конкретных направлений профессиональной подготовки, выбор учебных заведений и мест трудоустройства (микроинформационная основа самоопределения);
- построение системы ближайших целей – как этапов и путей к дальней цели;
- представление о внешних препятствиях на пути к целям и знание способов их преодоления;
- представление о внутренних препятствиях (собственных недостатках) на пути к целям и знание способов работы над собой;
- начало практической реализации профессиональной перспективы, что предполагает неизбежную и постоянную коррекцию первоначально составленных планов [2].

Большой вклад в раскрытие сущности профессионального самоопределения внес Н.С. Пряжников. Постоянно подчеркивая неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни, он утверждал: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [3].

Анализ различных подходов к определению понятия «профессиональное самоопределение» позволил нам, в соответствии с целями исследования, в качестве рабочего определения выбрать следующее: «Профессиональное само-

определение личности – это сложный и длительный процесс, который зависит от всестороннего развития личности и предполагает выбор определенной профессии, в которой субъект стремится реализовать личностный потенциал». Решающее значение в становлении личности принадлежит ведущей деятельности. Превращение профессиональной деятельности в ведущую зависит от социально-экономических отношений, социальной ситуации, позиции личности. В процессе освоения профессии и особенно выполнения профессиональной деятельности происходят структурные изменения и в личности специалиста, и в структуре самой деятельности, то есть профессионализация личности приводит к изменению характера и содержания профессии [4].

Профессиональное становление личности обогащает психику, наполняет жизнедеятельность человека особым смыслом. Но, как всякий развивающийся процесс, профессиональное становление сопровождается деструктивными изменениями: кризисами, стагнацией и деформациями личности.

В своей концепции профессионального становления личности Э.Ф. Зеер утверждает, что человек в ходе профессионализации не только развивает свои способности, но может испытывать отрицательные воздействия профессиональной деятельности. По мнению автора, направление деформации личности во многом зависят от характерологических особенностей специалиста. Знание законов влияния этих особенностей на профессиональное самоопределение позволит направить процесс становления профессионала на развитие профессионально важных качеств характера и на коррекцию тех черт, которые могут способствовать негативному деформированию личности [3].

Для полноценной реализации инклюзивного образования необходимо подготовить компетентные педагогические кадры, способные выявлять и развивать индивидуальные способности обучающегося. Новые ценности образования имеют четко выраженную личностную направленность и требуют переосмысления значимости психологических факторов, оказывающих влияние на учебно-профессиональную деятельность студентов. Возникает насущная потребность изучения готовности бакалавров педагогического профиля к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

#### Библиографический список

1. Баныкина С.В. *Конфликтологическая компетентность руководителя*: монография. Москва, 2012.
2. Головаха Е.И. *Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи*. Киев: Наукова думка, 1988.
3. Пряжников Н.С. *Психологический смысл труда*. Москва: МОДЭК, 1997.
4. Зеер Э.Ф. *Психология профессионального развития*. Москва: Академия, 2007.

#### References

1. Banykina S.V. *Konfliktologicheskaya kompetentnost' rukovoditelya*: monografiya. Moskva, 2012.
2. Golovaha E.I. *Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi*. Kiev: Naukova dumka, 1988.
3. Pryazhnikov N.S. *Psihologicheskij smysl truda*. Moskva: MOD'EK, 1997.
4. Zeer E.F. *Psihologiya professional'nogo razvitiya*. Moskva: Akademiya, 2007.

Статья поступила в редакцию 03.08.17

УДК 811.161.1 – 054.6

**Wang Dongxu (China)**, postgraduate, Department of Intercultural Communication, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: dongdong.118.love@163.com

**THE URGENCY OF THE DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING CHINESE LEARNERS TO USE PERSONAL NAMES IN RUSSIAN AS PART OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY TRAINING.** The article is dedicated to methods of teaching Chinese students to use Russian personal male and female names. The work justifies the urgency of the development of methods of teaching Russian anthroponyms to the Chinese students. The author considers differences between Russian and Chinese anthroponymic systems. The article presents the results of the selection of Russian personal names in various sources in China and Russia to create new teaching materials. These materials contribute to the task of Chinese methodologists: to choose modern materials for teaching work and developing Russian human teaching methods. One of the developed methods of teaching anthroponyms is considered to be a linguistic-cultural passport of a name. This technique corresponds to the national-based learning students from China. It can be used in universities for teaching Russian to Chinese students as a foreign language. The methods of teaching with the use of passport name will be useful in different courses for Chinese students.

**Key words:** Chinese students, teaching methodology, Russian names.

**Ван Дунсюй**, аспирантка каф. межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Китайская Народная Республика, E-mail: dongdong.118.love@163.com

## АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЧАСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена особенностям методики обучения китайских студентов использованию русских личных мужских и женских имен. В ней обосновывается актуальность разработки методики обучения русским антропонимам китайских учащихся. Рассматриваются различия русской и китайской антропонимических систем. В статье представлены результаты отбора русских личных имен в различных источниках в Китае и в России для создания новых учебных материалов. Данный материал способствует выполнению задачи китайских методистов – отобрать современный материал для дидактической работы и выработать приемы обучения русским антропонимам. В статье рассматривается один из разработанных приемов обучения антропонимам – лингвострановедческий паспорт имени. Этот прием соответствует особенностям национально-ориентированного обучения студентов из КНР. Он может быть использован в вузовской практике обучения китайских студентов русскому языку как иностранному. Методика обучения с использованием паспорта имени будет востребована и в курсах лекций для китайских учащихся по методике преподавания русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** китайские студенты, методика обучения, русские имена.

Одним из важнейших современных направлений в лингвистике и методике преподавания русского языка как иностранного является межкультурная коммуникация. Она рассматривает взаимоотношения языковых личностей, которые принадлежат к различным национальным культурам. В настоящее время такой подход очень важен, потому что мы живем в период стремительного укрепления политических и экономических связей двух великих держав: Китая и России.

Решая задачи обучения китайцев русскому языку и общению на русском языке, китайские преподаватели уделяют внимание вопросу изучения русских личных имен, потому что без внимательного изучения методики преподавания русских личных имен трудно освоить возможность коммуникации с русскими людьми.

Для успешной коммуникации на русском языке необходимо обучение китайцев использованию имени собственного русских людей.

Имя собственное в иноязычной среде может понадобиться:

- 1) в ситуации устного бытового общения;
- 2) в сфере делового общения (переписка и переговоры);
- 3) при использовании СМИ (телевидения, газет, журналов, Интернет-ресурсов);
- 4) при знакомстве с рекламными текстами;
- 5) при чтении художественной литературы.

В ситуации устного общения необходимо уметь использовать официальное и неофициальное имя человека в первую очередь в качестве обращения (*Здравствуйте, Андрей Петрович; Привет, Макс!*), затем в качестве объекта разговора (*Передайте мои поздравления Александру Петровичу; Встретила Алешу вчера в Публичке*).

В сфере делового общения используется в качестве обращения или адресата только официальное имя (*Зам. декана Петровой Н.Н.; Уважаемый Сергей Николаевич!*).

В средствах массовой информации наряду с официальными именами (*Владимир Владимирович Путин*) могут встречаться и прецедентные имена собственные (*Наша команда – настоящие богатыри, Ильи Муромцы*), а также прозвища (*На форуме опять Горыныч мутит воду*).

В рекламных текстах также возможно использование вариантов имени собственного (*Покупайте стройматериалы у «Петровича»!*; *Лучший перевозчик мебели – Газелькин*).

Широчайшими возможностями в плане использования собственных имен обладают тексты художественной литературы.

Нас в первую очередь занимает вопрос коммуникации китайцев на русском языке, следовательно, мы обращаем свое внимание на использование официального и неофициального имени человека в ситуациях устного бытового общения.

Одной из трудностей обучения китайских учащихся использованию русских официальных и неофициальных имен является различие антропонимических систем двух языков. Нашей исследовательской задачей является рассмотрение каждой из антропонимических систем в отдельности и их сопоставление в наших методических целях.

Так, в русскую антропонимическую систему входит пять разрядов: личные имена, отчества, фамилии, прозвища и псевдонимы. Мы считаем, что при обучении русскому языку китайских студентов необходимо, исходя из принципа целесообразности, вводить в процесс обучения, прежде всего разряды антропонимов, наиболее используемые в разговорной речи и в официально-деловой. Именно поэтому следует подробно рассматривать

именно личные имена и отчества, более кратко фамилии, и не рассматривать псевдонимы и прозвища.

Существует официальная модель именования русских людей из трех частей: имя – отчество – фамилия, например *Андрей Владимирович Артамонов*. У русских людей имя и фамилия могут меняться местами: *Андрей Артамонов* и *Артамонов Андрей*.

Личные имена китайцев состоят из фамилии и имени. Фамилия у китайцев занимает первое место не только в официальном употреблении имени, но и в быту (в отличие от русских антропонимов, компоненты которых легко меняются местами): *Ван* – фамилия, а *Дунсюй* – имя.

В Китае (в отличие от России) нет канонизированных списков имен. Любое слово или словосочетание может быть выбрано в качестве индивидуального имени. Однако в практике наречения большое значение придается традициям. Имя должно не только быть благозвучным, но и иметь определенное смысловое значение. Например, имя писателя Мао Дуня – *Дунь* в переводе означает «щит воина».

Эти и подобные этим различия, выражающие специфику антропонимических систем двух наших народов, следует учитывать при разработке методики обучения китайских учащихся использованию русских личных имен. Правильное же использование русских личных имен является необходимым условием достижения коммуникативного результата.

«Достижение говорящего, сумевшего овладеть языком в достаточной степени для того, чтобы успешно им оперировать в повседневном опыте, состоит не в интуитивном освоении каких-то сверхсложных систем, но в способности обращаться с языковым материалом от случая к случаю, и притом обращаться достаточно избирательно и успешно» [1, с. 47].

Таким образом, формирование умения правильно и мгновенно ориентироваться в различного рода коммуникативной ситуации (среде) – одно из главных условий использования технологии овладения языком.

Признавая важность решения этого вопроса, мы посвятили свое научное исследование разработке приемов формирования коммуникативной компетенции (на материале русских личных имен) на учебных занятиях по русскому языку как иностранному. Мы хотим сформировать умение говорящего выбирать нужную форму имени коммуниканта в соответствии с ситуацией общения.

Мы предположили, что процесс формирования коммуникативной компетенции в обучении китайских студентов РКИ в филологических вузах будет более успешным, если в этом процессе будет реализована методика формирования коммуникативной компетенции на примере русских имен, с предварительным отбором имен для создания учебных материалов в курсе русского языка как иностранного.

В начале своего исследования мы проанализировали антропонимический материал, представленный в учебниках русского языка, по которым китайцы учатся на родине. В Китае русский язык на современном этапе изучается по нескольким учебникам. Одним из самых популярных является учебный комплекс «Русский язык» из четырех книг, изданный в Пекине в 2008 году. Мы выбрали русские имена мужчин и женщин, которые упоминаются в этих книгах.

Одной из поставленных перед нами задач являлось осуществление предварительного исследования знания русских личных имен среди китайцев, не изучавших русский язык.

В июле-августе 2016 года мы провели в Китае опрос на сайте «Вопросный лист» [http://www.wenjuan.com.]. Проанализировав ответы, мы выяснили, что носители китайского языка не различают полную и краткую форму женских имен россиян. Источниками русских антропонимов для китайцев служат имена знакомых и коллег, работающих в Китае, песня «Катюша», исторические сведения о России, телевизионные программы (фильмы, спортивные передачи, видеоклипы, балеты), литература: романы Л.Н. Толстого «Война и мир», «Анна Каренина» и поэзия Марины Цветаевой. Источниками сведений о русских личных мужских именах (впрочем, как и женских) для китайцев являются знакомые и коллеги, а также СМИ и литература (художественная и историческая). Русских мужских фамилий в КНР известно гораздо больше, чем имен. Среди всех русских фамилий лидирует фамилия президента Российской Федерации – *Путин*. Однако следует отметить, что эта фамилия почти не связана с именем президента – *Владимир*. Полученные нами данные свидетельствуют о необходимости обучения китайских студентов русским антропонимам с учетом имеющихся у студентов знаний [2].

Отбирая современные имена, популярные у россиян, мы посчитали необходимым обратиться к статистическим данным, предложенным ЗАГСом Москвы, провели также срезовый эксперимент в Санкт-Петербурге среди российских студентов РГПУ им. А.И. Герцена, рассмотрели 8 учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному. Мы методом наложения списков получили перечень 10 женских и 18 мужских имен, на которые следует обратить внимание при обучении китайских учащихся русским антропонимам [3].

Мы считаем, что отобранные нами имена должны составить ядро российских антропонимов в наших обучающих материалах для китайских студентов. Опираясь на исследования российских [4] и китайских исследователей [5], мы разработали свою систему. Мы предлагаем составить «паспорта имен» – своеобразные информационные карты антропонимов, которые также будут служить в качестве тренировочно-справочного ресурса для преподавателя и студента. Такой паспорт должен содержать полную форму антропонима, указание на происхождение данного личного имени, его значение. В паспорте должны быть перечислены сокращенные русские формы данного антропонима, чтобы учащийся мог соотносить их с полной формой в ходе коммуникации с носителями русского языка. В таком тренировочно-справочном ресурсе нам кажется необходимым указание и вариантов этого антропонима в других европейских языках, так как, с одной стороны, эта информация помогает китайскому студенту представить себе включенность русской культуры в общеевропейский контекст, а с другой – осознать различие китайского и русского (европейского) восприятия этого имени, что усиливает необходимость заучивания русских антропонимов. О различии русской и китайской антропонимических систем мы более подробно писали ранее [6].

Приведем в качестве примера лингвострановедческий паспорт антропонима Дмитрий.

Лингвострановедческий паспорт

#### Библиографический список

1. Гаспаров Б.М. *Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования*. Москва: «Новое литературное обозрение», 1996.
2. Ван Дунсюй. Русские личные имена в китайской методике преподавания РКИ и в современном китайском обществе. *Успехи современной науки и образования*. Белгород, 2017; Т. 3; № 4: 7 – 10.
3. Ван Дунсюй. Отбор русских антропонимов и прием работы с ними при обучении китайских учащихся. *Научное мнение*. Санкт-Петербург, 2016; 15: 99 – 103.
4. Воскресенская Л.Б. Лингвострановедческий паспорт слова. *Русский язык за рубежом*. 1981; 2: 79 – 84
5. Ли Гэнвэй. Моделирование учебного курса «Русское деловое письмо в современной коммуникации» как результат опытно-экспериментальной работы в китайской аудитории. *В мире научных открытий*. 2013; 3.4: 11 – 25.
6. Ван Дунсюй. Функционирование в языке русских женских имен с точки зрения китайского языкового сознания. *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ. Казань, 2016; Вып. 5: 1655 – 1658.

#### References

1. Gasparov B.M. *Yazyk. Pamyat'. Obraz. Lingvistika yazykovogo suschestvovaniya*. Moskva: «Novoe literaturnoe obozrenie», 1996.
2. Van Dunsuy. Russkie lichnye imena v kitajskoj metodike prepodavaniya RKI i v sovremennom kitajskom obschestve. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovaniya*. Belgorod, 2017; T. 3; № 4: 7 – 10.
3. Van Dunsuy. Otbor russkih antroponimov i priem raboty s nimi pri obuchenii kitajskih uchashihsya. *Nauchnoe mnenie*. Sankt-Peterburg, 2016; 15: 99 – 103.
4. Voskresenskaya L.B. Lingvostranovedcheskij pasport slova. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1981; 2: 79 – 84
5. Li G'env'ej. Modelirovanie uchebnogo kursa «Russkoe delovoe pis'mo v sovremennoj kommunikacii» kak rezul'tat opytно-eksperimental'noj raboty v kitajskoj auditorii. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2013; 3.4: 11 – 25.
6. Van Dunsuy. Funkcionirovanie v yazyke russkih zhenskih imen s točki zreniya kitajskogo yazykovogo soznaniya. *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh processov v sovremennoj Rossii*. Materialy V Kongressa ROPRYAL. Kazan', 2016; Vyp. 5: 1655 – 1658.

Статья поступила в редакцию 02.08.17



УДК 371

**Dzhioeva A.R.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, North-Ossetian State University n. a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ainadzioeva@yandex.ru

**Khalidova R.Sh.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Theory and Methods of Teaching Russian and Literature, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ainadzioeva@yandex.ru

**ON THE PROBLEM OF REALIZATION OF MORAL POTENTIAL OF FOLK FAIRY TALES IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT A SECONDARY SCHOOL.** The article reveals the basics of the moral potential of folk fairy tales, the ways of its realization in the educational process of a secondary school. The exemplary motion of the pedagogic cooperation of a teacher and students in the context of the use of moral potential of Ossetian and Dagestan folk tales is represented. The authors make conclusion about the high productivity of the use of folklore humanistic ideas in education of growing generations. The authors conclude that the use of the humanistic ideas of folklore in the upbringing of younger children is ample opportunities for the best implementation of a huge moral, aesthetic, humanistic, optimistic of the potential in the rich treasure trove of spiritual and linguistic culture of an ethnos, and on that basis forming personal universal educational actions of students.

**Key words:** folk pedagogic culture, moral potential of folk tales, general human moral values, educational process.

**А.Р. Джюева**, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: ainadzioeva@yandex.ru

**Р.Ш. Халидова**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. теории и методики преподавания русского языка и литературы Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: ainadzioeva@yandex.ru

## К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА НАРОДНЫХ СКАЗОК В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрывается суть нравственного потенциала народных сказок, рассматриваются пути его реализации в образовательном процессе средней школы. В исследовании приводится примерный ход педагогического взаимодействия учителя и учащихся в контексте использования морально-нравственного потенциала сказок осетинского и дагестанских народов. Делается вывод о высокой продуктивности использования гуманистических идей фольклорных произведений в воспитании подрастающих поколений. Авторы делают вывод о том, что использование гуманистических идей фольклорных произведений в воспитании подрастающих поколений представляет широкие возможности для наиболее оптимальной реализации огромного нравственного, эстетического, гуманистического, оптимистического потенциала, заложенного в богатейшем кладезе духовной и языковой культуры этноса, и формирования на этой основе личностных универсальных учебных действий школьников.

**Ключевые слова:** педагогическая культура народа, нравственный потенциал народных сказок, общечеловеческие нравственные ценности, образовательный процесс.

Сегодня, как никогда ранее, становится совершенно очевидным наступление новой фазы развития человечества, сопровождающейся новой оценкой исторических ценностей, формированием новых ценностных ориентаций. В сложившейся социокультурной ситуации важнейшей задачей общеобразовательной школы представляется организация учебно-воспитательного процесса на основе принципа включенности всех его субъектов в реализацию и творческое совершенствование этнокультурной традиции родного народа.

Суть огромного нравственного потенциала педагогической культуры народа представлена воспитанием у подрастающих поколений высоких моральных качеств: гражданственности и патриотизма, мужества и бесстрашия, беззаветной преданности интересам Отечества, готовности в любое время встать на его защиту. Гуманистические идеи этого богатейшего кладезя педагогического опыта этноса послужили основой формирования не одного поколения героев [1].

Всё это должно непременно учитываться в деле проектирования воспитательно-образовательной деятельности всего педагогического персонала школы, направленной на реализацию общей цели, состоящей в познании учащимися окружающего мира, в развитии у каждого ученика диалектико-материалистического мировоззрения.

Рассмотрим некоторые пути решения проблемы средствами изучения народных сказок как действенной составляющей этнопедагогического аспекта воспитания школьников.

Как красноречиво свидетельствует богатейший этнопедагогический опыт человечества, идеи добра никогда не должны быть поруганными. Они непременно должны побеждать, и все силы жизни должны содействовать им в этом: оберегать в опасности и предостерегать от нее, поддерживать в трудную минуту, вызволять из беды. К такому выводу подводит детей изучение осетинской сказки «Запоздалый». Следя за ее сюжетом, школьники отмечают, что семеры старших братьев, сделавших черное дело, ждет неизбежное наказание.

Перед учениками ставится ряд вопросов, заставляющих задуматься над сутью важнейших категорий человеческого бытия – категорий нравственности и безнравственности, находя-

щих в сказке непосредственное, элементарное выражение. Почему братья попали в плен к уаигу? Как они выбрались оттуда? Почему они замыслили черное дело? Как называется такое качество человека? Кто оказывает помощь их младшему брату? Как ведет себя конь Запоздалого? Как ведут себя дикие жители леса и гор? Почему они все помогали Запоздалому? Как младший брат доказал людям, что он прав? Почему его стрела поразила братьев? Что сказали после этого люди? На чьей стороне их симпатии, почему? Как вы понимаете фразу «сердца были чернее черной ночи»?

Учащиеся размышляют над тем, что помогло главному герою одержать победу над уаигом и спасти братьев, и приходят к выводу о его необычайной силе и смелости, остром уме и смекалке – качествах, ценность которых невозможно переоценить.

Затем внимание школьников обращается на то, как Запоздалый благодарит своих спасителей – добрых зверей, обитателей леса: лису, волка, медведя и горного орла. «Много хороших слов» [2, с. 48] говорит он, уезжая, своим спасителям, а в их лице – всей живой природе, всегда защищающей тех, кто слугит правому делу.

Ключевая идея, стержень нравственного потенциала народных сказок, присутствующий в содержании всей традиционной педагогической культуры, восходит к высочайшей гуманности во взаимоотношениях всего живого на земле. Природа, всемерно поддерживающая человека в его положительных помыслах, в служении добру и в борьбе со злом, рассчитывает и с его стороны на взаимность, получая которую, щедро награждает за это. И напротив, не избежать наказания тому, кто пытается лишиться права на свободное и независимое бытие, чья безжалостная рука посягает на её безопасность. В этом и состоит идейный смысл сказки о золоторогом олене – животном, выступающем в осетинском фольклоре символом безграничной доброты и справедливости.

Трагически обрывается жизнь двух братьев, которые поклялись больше никогда не отправляться на охоту и нарушили свою клятву. Перед учащимися ставится ряд вопросов. Почему старшие братья поклялись никогда больше не охотиться? Серьезная

ли это причина для клятвы? Из-за чего они нарушили свою клятву? Было ли это крайне необходимым?

Во время работы над соответствующим фрагментом произведения учитель может воспользоваться такими приемами, как комментированное чтение, чтение по ролям, игра-драматизация, что способствует существенному повышению интереса школьников к содержанию сказки, более глубокому и осознанному ее восприятию.

К размышлению о принципах и моральных нормах в отношениях человека и природы как о непреложных социальных ценностях побуждают следующие вопросы. О чем молит и предупреждает двух братьев золоторогий олень? К чему приводят двух героев сказки нарушение клятвы и игнорирование слов оленя? Как ведет себя с этим же животным третий брат? Его поведение, по утверждению школьников, противоположно поведению братьев. Он оплакивает их, сокрушенных их же оружием, однако понимает, что они сами виноваты. С той же мольбой, с таким же предупреждением обращается животное и к нему. Не игнорирует юноша обращение оленя, не пускает в него «стрелу острую», а ведет к себе в дом [2].

Направляя ход рассуждений школьников, учитель ставит перед ними вопрос: как вознаграждается младший за свое благородство? На основе текста произведения учащиеся отмечают, что в благодарность за доброе отношение золоторогий олень щедро вознаграждает юношу, помогая ему и обеспечивая счастье и благополучие в его доме.

Рассуждая таким образом, дети полнее и глубже осознают смысл и значение идей и традиций педагогической культуры народа, бережно пронесенных через столетия, приветствующих и воспитывающих в человеке острый ум и смекалку, силу и храбрость, доброту и благородство [3].

Аналогичная работа предполагается и при знакомстве учащихся с дагестанской народной сказкой «Храбрый маль-

чик» [4], повествующей о самоотверженном поступке главного героя и благодарной чудо-птице, сначала распростершей свое широкое крыло над спящим спасителем ее детей, закрывая его от дождя и ветра, а затем принесла мальчика прямо к его дому и опустила на крышу. Рассуждая о поведении персонажей, о мужестве, доброте и взаимопомощи как непреложных нравственных категориях, школьники приходят к выводу о красоте морального облика героя сказки.

Таким простым и естественным, элементарным и ненавязчивым путем перед школьниками раскрывается ряд важнейших категорий педагогической культуры этноса, включающих понятия гуманизма и гуманности жизни, человечности и человеколюбия. Именно на их основе и представляется целесообразным осуществление этнопедагогического аспекта воспитания юных граждан, призванное способствовать более продуктивному усвоению ими понятий справедливости, долга, ответственности, что и обеспечивает создание условий для формирования у подрастающего поколения теплого, бережного отношения к людям, к растительному и животному миру, ко всему живому на земле.

Использование гуманистических идей фольклорных произведений в воспитании подрастающих поколений представляет широкие возможности для наиболее оптимальной реализации огромного нравственного, эстетического, гуманистического, оптимистического потенциала, заложенного в богатейшем кладезе духовной и языковой культуры этноса, и формирования на этой основе личностных универсальных учебных действий школьников [5 – 7]. Практическое использование вышеизложенных идей и положений в организации образовательного процесса школы призвано всемерно содействовать воспитанию высших моральных качеств как основы нравственного сознания формирующейся личности.

#### Библиографический список

1. Кочисов В.К. *Гуманистические основы осетинской народной педагогики и их значение в воспитании подрастающего поколения*. Владикавказ, 2006.
2. *Осетинские народные сказки*. Москва, 2005.
3. Бесаева А.Г. *Осетинские этнокультурные традиции как содержательная основа нравственного воспитания младших школьников*. Владикавказ, 2015.
4. *Храбрый мальчик: Дагестанская сказка в обработке М. Булатова*. Москва, 2010.
5. Джиоева А.Р., Бесаева А.Г., Дзудцов И.М. Универсальные учебные действия как средство формирования и развития личности в условиях общеобразовательной школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60): 218 – 220.
6. Джиоева А.Р., Хадикова И.М. Формирование личностных универсальных учебных действий в педагогическом процессе общеобразовательной школы. *О некоторых вопросах и проблемах психологии и педагогики*: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016: 12 – 16.
7. Халидова Р.Ш. *Проблемы обучения русскому языку и культуре русской речи в условиях полиэтнического региона: лингводидактический аспект*: учебное пособие. Москва, 2005.

#### References

1. Kochisov V.K. *Gumanisticheskie osnovy osetinskoj narodnoj pedagogiki i ih znachenie v vospitanii podrastayuschego pokoleniya*. Vladikavkaz, 2006.
2. *Osetinskie narodnye skazki*. Moskva, 2005.
3. Besaeva A.G. *Osetinskie "etnokul'turnye tradicii kak soderzhatel'naya osnova npravstvennogo vospitaniya mladshih shkol'nikov*. Vladikavkaz, 2015.
4. *Hrabryj mal'chik: Dagestanskaya skazka v obrabotke M. Bulatova*. Moskva, 2010.
5. Dzhioeva A.R., Besaeva A.G., Dzudcov I.M. Universal'nye uchebnye dejstva kak sredstvo formirovaniya i razvitiya lichnosti v usloviyah obsheobrazovatel'noj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5 (60): 218 – 220.
6. Dzhioeva A.R., Hadikova I.M. Formirovanie lichnostnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij v pedagogicheskom processe obsheobrazovatel'noj shkoly. *O nekotoryh voprosah i problemah psihologii i pedagogiki*: sbornik nauchnyh trudov po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2016: 12 – 16.
7. Halidova R.Sh. *Problemy obucheniya russkomu yazyku i kul'ture russkoj rechi v usloviyah poli'etnicheskogo regiona: lingvodidakticheskij aspekt*: uchebnoe posobie. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 02.08.17

УДК 378.14

**Dimova E.V.**, teacher, autonomous non-profit organization of additional vocational training "Training Centre of Civil, Environmental and Industrial Safety (Yuzhno-Sakhalinsk, Russia), E-mail: dimova-ekaterina@mail.ru

**HEALTH AND SAFETY CONTEXT TRAINING AND EFFICIENCY OF ITS IMPLEMENTATION IN HIGH SCHOOL.** The article describes the main factors of implementation of contextual training of "Health and Safety" disciplines in high school. The work offers the model of contextual training, describes stages and technologies of running this subject. Through the experiments the author proves effectiveness of forming of "Health and Safety" competencies in contextual training since the context leads educational and professional activities of students to professional one that facilitates the realization of the practical orientation of training.

**Key words:** life safety, training model, contextual training, professional security, competences.

**Е.В. Димова**, преподаватель, Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Учебный центр гражданской, экологической и промышленной безопасности», г. Южно-Сахалинск,  
E-mail: dimova-ekaterina@mail.ru

## КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В работе описаны особенности реализации контекстного обучения в образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» в высшей школе. Представлена модель контекстного обучения, описаны этапы и технологии ее реализации. Экспериментально подтверждена эффективность формирования компетенций безопасности жизнедеятельности в условиях контекстного обучения, так как именно контекст как приближает учебно-профессиональную деятельность студентов к профессиональной, что способствует реализации практической направленности образования.

**Ключевые слова:** безопасность жизнедеятельности, модель обучения, контекстное обучение, профессиональная безопасность, компетенции.

На сегодняшний день в педагогике существует ряд теорий обучения, наиболее известными среди которых являются теория развивающего обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), теория проблемного обучения (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.), теория поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин) и др.

В последнее время в практике высшей школы одной из наиболее востребованных является теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, М.Д. Ильязова, В.Г. Калашников, О.Г. Ларионова, О.И. Щербакова и др.), основой которой является мысль о влиянии контекста профессиональной деятельности на учебную деятельность студентов. По определению А.А. Вербицкого, «контекст – это отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешним – отраженные в сознании и психике предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует» [1]. Целью контекстного обучения выступает формирование и развитие способности студента к выполнению целостной профессиональной деятельности как будущего специалиста. Данная цель предполагает множество частных, но не менее важных целей, достижение которых задает динамику формированию общекультурных, социальных и собственно профессиональных компетенций [1].

Применение контекстного обучения в образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» в вузах обусловлено рядом факторов. Во-первых, особенности дальнейшей профессиональной учащих: деятельность специалиста любого профиля так или иначе сопряжена с обеспечением безопасности человека, формированием комфортных условий труда, минимизацией техногенного воздействия на природную среду, сохранением жизни и здоровья людей и др. Во вторых, теория, содержание и технологии контекстного обучения являются эффективным фактором формирования компетенций будущих специалистов в сфере безопасности жизнедеятельности (при этом контекст как система внутренних и внешних условий жизни и познавательной деятельности студента влияет на восприятие, понимание и преобразование конкретных ситуаций, посредством которых последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов в рассматриваемой сфере) И в третьих, реализация в учебном процессе контекстного обучения позволяет значительно повысить качество обучения, а реализованная на практике модель контекстного обучения может быть использована при проектировании образовательных технологий по различным учебным дисциплинам.

Основываясь на основных положениях теории контекстного обучения (А.А. Вербицкий), нами была разработана и реализована на практике авторская модель контекстного обучения безопасности жизнедеятельности, определяемая как форма подготовки, направленная на формирование у студентов компетенций в области профессиональной безопасности (рис. 1).

Содержание представленной модели представлено тремя элементами:

- базовая (обязательная) часть профессионального цикла ФГОС ВО: дисциплина (модуль) «Безопасность жизнедеятельности»;

- вариативная часть профессионального цикла ФГОС ВО: дисциплина (модуль) «Профессиональная безопасность в чрезвычайных ситуациях»;

- исследовательский мини-проект.

Базовая (обязательная) часть профессионального цикла ФГОС ВО представлена дисциплиной (модулем) «Безопасность жизнедеятельности», реализуемого в соответствии с рабочей программой, составленной на основе Примерной программой дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», рекомендованной Министерством образования и науки Российской Федерации для всех направлений высшего профессионального образования (специалитет и бакалавриат) [2].

В качестве основного элемента модели выступает дисциплина (модуль) «Профессиональная безопасность в чрезвычайных ситуациях», задачами которой являются:

- приобретение понимания вопросов обеспечения профессиональной безопасности и снижения рисков, связанных с деятельностью человека;

- формирование культуры профессиональной безопасности, способности идентификации опасности и оценивания рисков в сфере своей профессиональной деятельности;

- формирование готовности применения профессиональных знаний в сфере безопасности в период реализации поражающих факторов чрезвычайных ситуаций.

Завершающим этапом модели контекстного обучения является исследовательский мини-проект (самостоятельное исследование особенностей деятельности организации (предприятия, учреждения) в чрезвычайных условиях – нормативно-правовое обеспечение, состав, основные задачи и функционирование объектового звена РСЧС и ГО и др.).

Вышеприведенные элементы модели были реализованы посредством следующих педагогических технологий: активные методы обучения (проблемная лекция, лекция-дискуссия, анализ конкретных ситуаций, демонстрация, метод проектов и др.); экскурсионная форма обучения (сейсмостанция «Южно-Сахалинск», «Сахалинский поисково-спасательный отряд им. В.А. Полякова», ОП «Южно-Сахалинская ТЭЦ-1» и др.).

Процесс реализации модели контекстного обучения безопасности жизнедеятельности осуществлялся в период 2008 – 2013 гг. на базе филиала ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» в г. Южно-Сахалинске. Всего в исследовании участвовало 89 человек, все респонденты студенты выпускных курсов экономических и управленческих специальностей, юноши и девушки 21 – 22 лет.

Для подтверждения эффективности реализации модели контекстного обучения безопасности жизнедеятельности в практике учебно-воспитательного процесса филиала ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» в г. Южно-Сахалинске были разработаны методики оценочных средств. Цель оценочных средств – диагностика уровня сформированности компетенций безопасности жизнедеятельности, а именно: уровень сформированности когнитивного критерия (знания); уровень сформированности деятельностного критерия (умения и навыки); уровень сформированности личностного критерия (способность применения знаний, умений и навыков).

В виду отсутствия валидных технологий для оценки уровня сформированности компетенций безопасности жизнедеятельности учащихся были разработаны авторские методы оценочных средств, направленные на оценку уровня сформированности когнитивного критерия (знания), оценку уровня сформированности деятельностного критерия (умения и навыки) и оценку



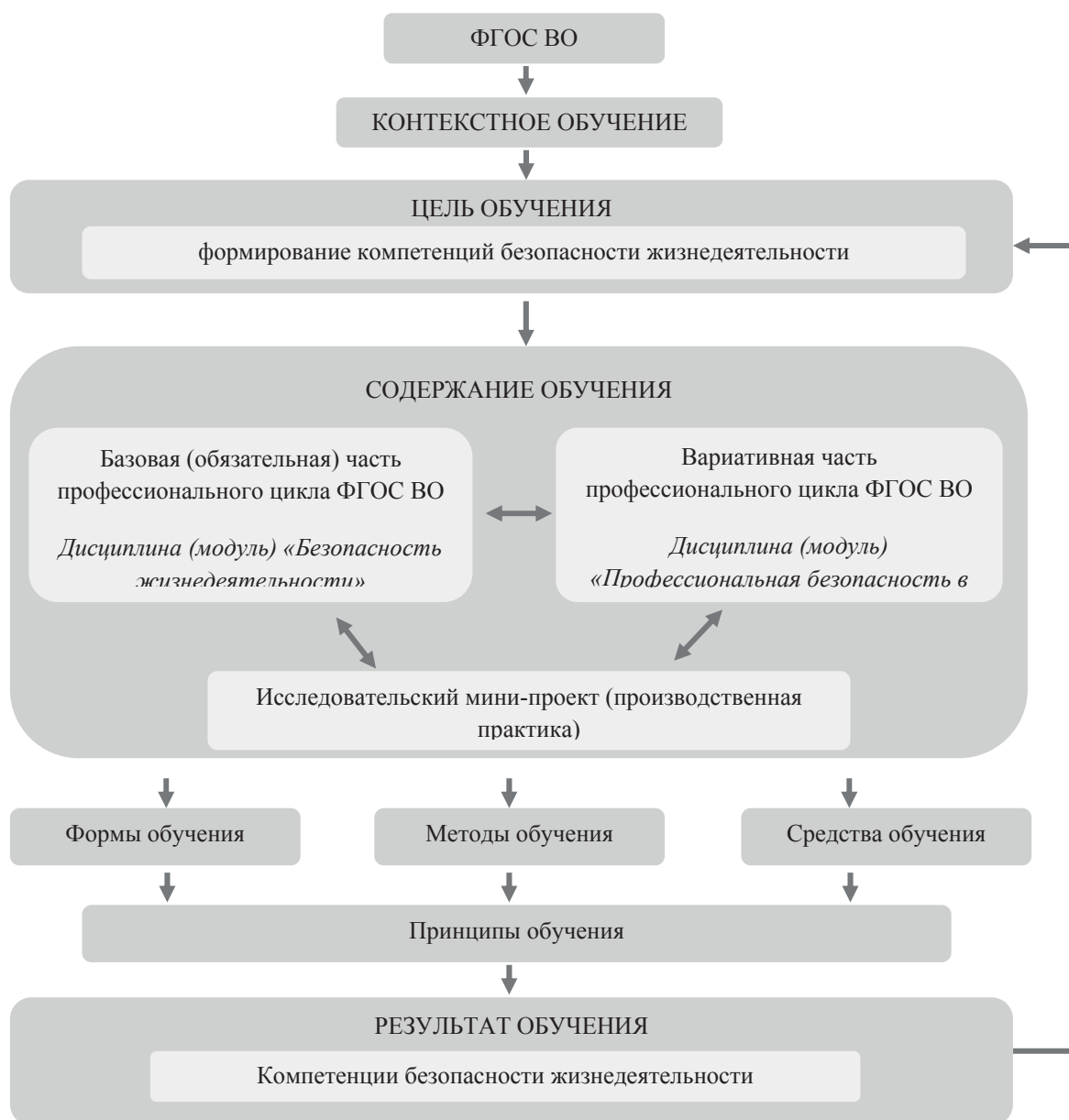


Рис. 1. Модель контекстного обучения безопасности жизнедеятельности

уровня сформированности личностного критерия (способность применения знаний, умений и навыков). Для оценки данных критериев были разработаны список вопросов для проведения беседы (для уточнения характера и особенностей чрезвычайных ситуаций, имеющих место на территории Сахалинской области), список вопросов для проведения анкетирования (для выявления уровня отношения студентов к уровню, содержанию, методам и средствам подготовки по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности») и тестовые задания для оценки уровня сформированности когнитивного и деятельного критериев. Уровень сформированности личностного критерия диагностировался при помощи методики (шкалы самооценки), разработанной берлинским профессором Р. Шварцером и М. Ерусалемом [3].

По итогам реализации модели контекстного обучения безопасности жизнедеятельности были получены следующие данные.

В ходе проведения беседы было выявлено, что уровень знаний респондентов о чрезвычайных ситуациях, характерных для территории Сахалинской области (о природе и причинах происхождения, о проявлении и хронологии событий и т. д.) существенно повысился. В целом, до реализации модели количество студентов, затрудняющихся предоставить ответ, составляло от 10 до 22% на каждый поставленный вопрос, а после реализации модели не было выявлено ни одного отрицательного ответа.

Анкетирование респондентов после реализации модели также показало более высокие результаты по исследуемым вопросам. Например, количество респондентов, считающих, что знания по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», полученные ими в вузе будут востребованы в их личной и профессиональной деятельности (до реализации модели и после) выросло с 74% до 98% (рис. 2).

Анализ данных тестирования позволил утверждать, что по исследуемым критериям (когнитивный, деятельностный и личностный) по итогам реализации модели произошли существенные изменения: уровень сформированности компетенций безопасности жизнедеятельности всех респондентов значительно повысился и обозначился как «высокий» (по методике Л.М. Митиной и Е.С. Аскомовец) (рис. 3, 4, 5) [4].

Данные, полученные в ходе диагностики, были подвергнуты обработке методами математической статистики (t-критерия Стьюдента, компьютерный вариант критерия Колмогорова-Смирнова, метод U-критерия Манна-Уитни, метод случайных чисел) [5, 6], что подтвердило результаты исследований: по исследуемым критериям (когнитивный, деятельностный и личностный) произошло существенное поднятие уровня сформированности компетенций безопасности жизнедеятельности студентов вузов.

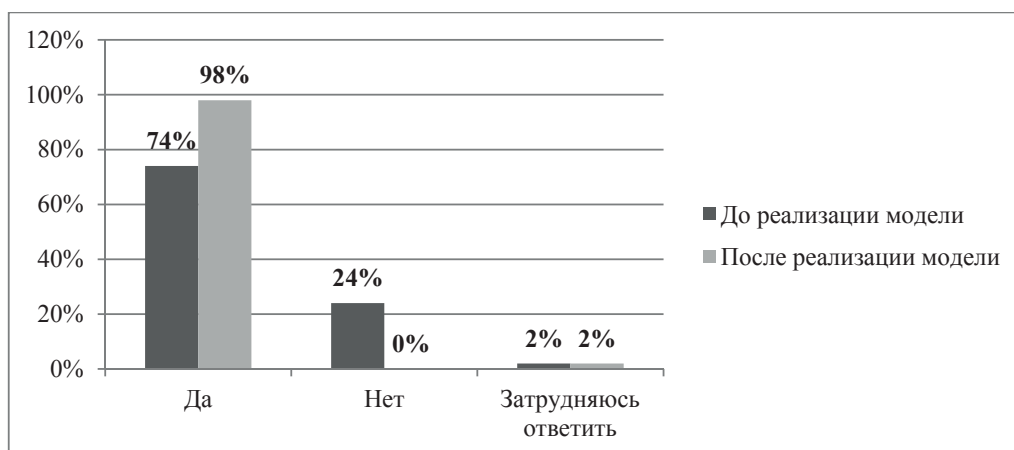


Рис. 2. Показатели анкетирования до и после реализации модели (категория «востребованность знаний»)

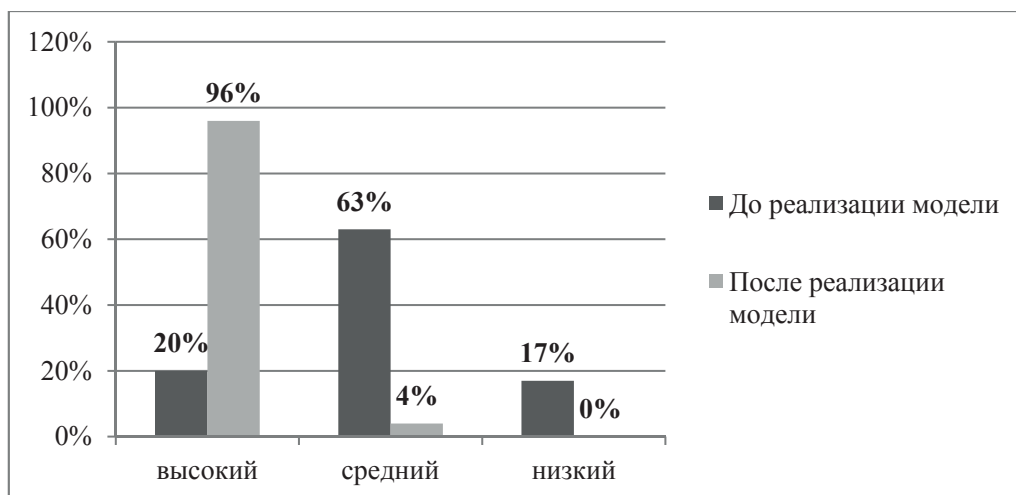


Рис. 3. Уровень когнитивного критерия компетенций безопасности жизнедеятельности до и после реализации модели

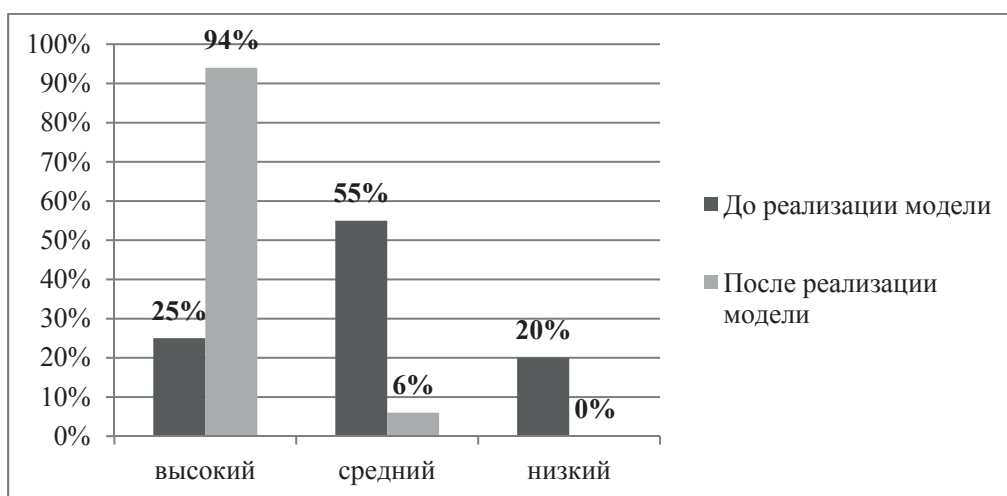


Рис. 4. Уровень сформированности деятельностного критерия компетенций безопасности жизнедеятельности до и после реализации модели

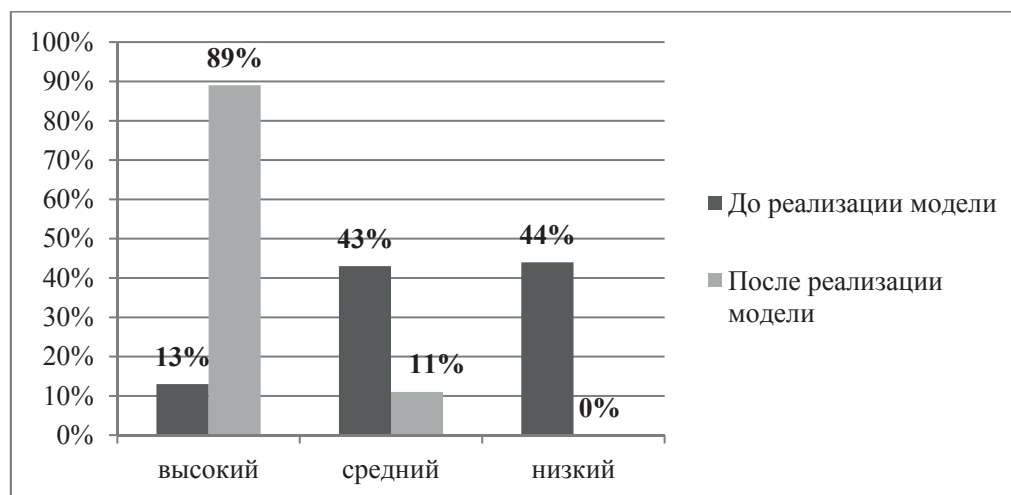


Рис. 5. Уровень сформированности личностного критерия компетенций безопасности жизнедеятельности до и после реализации модели

В рамках исследования тестирование было осуществлено у специалистов, уже осуществляющих свои профессиональные функции. Респондентами выступили работники учреждений (организаций, предприятий) г. Южно-Сахалинска, мужчины и женщины в возрасте от 22 до 56 лет. У них разный срок трудового стажа (от одного года до 32 лет), и различные профессиональные обязанности. Единственное, что их всех

сфере безопасности жизнедеятельности приобретают все большую актуальность. Общими требованиями к профессиональной безопасности, прежде всего, являются знания о природных и техногенных опасностях, их свойства и характеристиках, характере воздействия вредных и опасных факторов на человека и природную среду, методах защиты от них применительно к сфере своей профессиональной деятельности и др.

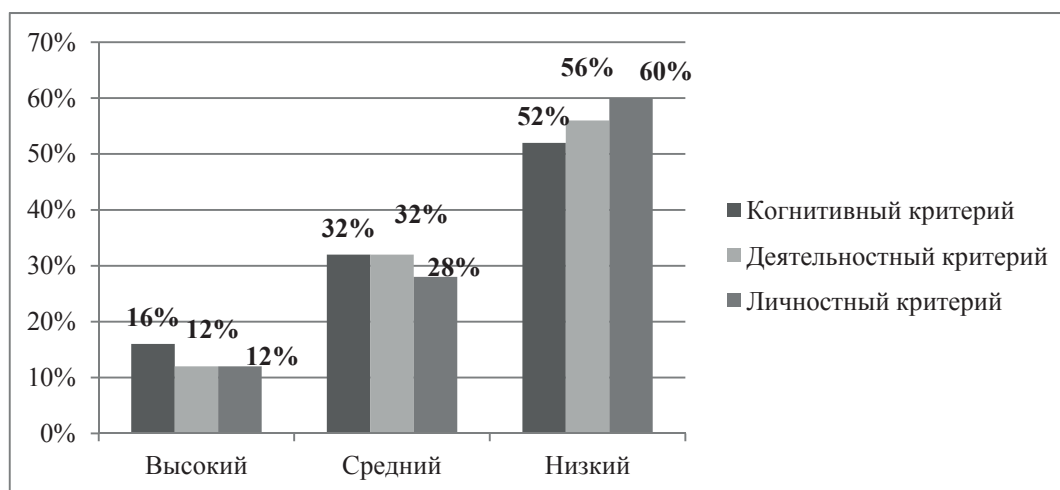


Рис. 6. Уровень сформированности компетенций безопасности жизнедеятельности (работающее население)

объединяло – наличие высшего образования экономического или управленческого профиля. Цель исследования: диагностика уровня сформированности компетенций безопасности жизнедеятельности. Данные тестирования представлены на рис. 6.

Тестирование показало, что специалисты, уже осуществляющие свои профессиональные функции, в большинстве имеют низкий уровень сформированности компетенций безопасности жизнедеятельности. Эти данные еще раз подтвердили актуальность исследования: проблема качества обучения в образовательной области «Безопасность жизнедеятельности» насущна и требует использования новых педагогических подходов.

По окончании исследования были сделаны следующие выводы.

1. В условиях нарастающих рисков реализации чрезвычайных ситуаций вопросы профессиональной компетентности в

2. Важным фактором снижения рисков чрезвычайных ситуаций является образование, где профессиональная безопасность отражена в компетенциях ФГОС ВО, регламентирующих высокий уровень сформированности компетенций безопасности жизнедеятельности. В противоречие этому система предметной подготовки будущего специалиста в области профессиональной безопасности в условиях контекстного подхода разработана слабо: отсутствует описание сущности, содержания и специфики технологий данного вида педагогического сопровождения в условиях его реализации в образовательном процессе.

3. Разработанная и реализованная в ходе эксперимента педагогическая модель контекстного обучения показала высокую эффективность применения, что подтверждается экспериментальными данными, полученными в ходе диагностики компетенций безопасности жизнедеятельности.

#### Библиографический список

1. Вербицкий А.А. *Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие*. Москва: МПГУ, 2017.
2. Девясилов В.А. *Примерная программа дисциплины (курса) «Безопасность жизнедеятельности»*. Москва: Флинта, 2010.



3. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооценки Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*. 1996; 7: 71 – 77.
4. Митина Л.М. *Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция*. Москва: Флинта, 2001.
5. Середенко П.В. *Психолого-педагогическое исследование: методология и методы*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010.
6. Середенко П.В., Должикова А.В. *Методы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях*. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2009.

## References

1. Verbickij A.A. *Teoriya i tehnologii kontekstnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie*. Moskva: MPGU, 2017.
2. Devyasilov V.A. *Primernaya programma discipliny (kursa) «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti»*. Moskva: Flinta, 2010.
3. Shvarcer R., Erusalem M., Romek V. Russkaya versiya shkaly obschej samo`effektivnosti R. Shvarcera i M. Erusalema. *Inostrannaya psihologiya*. 1996; 7: 71 – 77.
4. Mitina L.M. *Emocional'naya gibkost' uchitelya: Psihologicheskoe soderzhanie, diagnostika, korrekciya*. Moskva: Flinta, 2001.
5. Seredenko P.V. *Psihologo-pedagogicheskoe issledovanie: metodologiya i metody: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij*. Yuzhno-Sahalinsk: SahGU, 2010.
6. Seredenko P.V., Dolzhikova A.V. *Metody matematicheskoy statistiki v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah*. Yuzhno-Sahalinsk: SahGU, 2009.

Статья поступила в редакцию 03.08.17

УДК 378.02:37.016

**Dorzhu N.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: namdolmaa@gmail.com

**Artyna M.K.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: mirartyna@yandex.ru

**Chypsmaa O.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: ojustaz@mail.ru

**ON THE QUESTION OF APPLICATION OF INTERACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGES TRAINING IN THE UNIVERSITY.** In the article the authors analyze the results of the experience of using interactive methods in teaching foreign languages in a university. The results of the practical implementation of interactive teaching methods show that they promote high degree of motivation, activation of cognitive and creative activity of students, rapid understanding of the teaching material and help to achieve higher quality of training. The interactive methods in teaching also allow students to be actively involved in discussions, provide an opportunity to transfer their knowledge from a modeled situation used at the lesson to a situation in real life. These interactive methods allow the teacher to develop mutual respect, tolerance to the statements of the opposite opinion in students. The research examines the problem of preparedness of the university teaching staff to introduce new teaching technologies into classroom work and to increase their own innovative potential.

**Key words:** innovative potential, interactive methods, learning process, questionnaire.

**Н.С. Доржу**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: namdolmaa@gmail.com

**М.К. Артына**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: mirartyna@yandex.ru

**О.О. Чыпсымаа**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: ojustaz@mail.ru

## К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

В данной статье авторы анализируют результаты опыта использования интерактивных методов в обучении иностранным языкам в вузе. Результаты практического внедрения интерактивных форм в учебный процесс показали, что интерактивные методы способствуют высокой степени мотивации, активизации познавательной и креативной деятельности студентов, быстрому усвоению изучаемого материала и достижению более высокого качества обученности, а также позволяют студентам активно включиться в обсуждение проблемы, дают возможность перенести знания из учебной ситуации в реальную. Именно интерактивные методы позволяют преподавателю воспитать у студентов взаимоуважение, терпимость к высказываниям противоположного мнения. В статье также рассматривается проблема готовности профессорско-преподавательского состава вуза к усвоению новых технологий преподавания и повышению своего инновационного потенциала.

**Ключевые слова:** инновационный потенциал, интерактивные методы, процесс обучения, анкетирование.

В настоящее время современное российское высшее образование ставит перед собой задачу подготовки профессиональных кадров, способных отвечать критериям, выдвигаемым современным обществом: наличие активной жизненной позиции в решении общественно значимых проблем и умение реализовывать свои профессионально-личностные устремления, т. е. основное внимание уделяется развитию и совершенствованию профессиональной компетентности выпускника современного вуза. Компетентность трактуется как «способность личности к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного опыта и приобретенных знаний, умений, навыков» [1, с. 107].

Одним из условий реализации данной цели является использование передовых интерактивных технологий в учебном процессе, поскольку «традиционные формы организации учебного процесса не могут в полной мере удовлетворить по-

требности обучающихся в современных условиях и с новыми требованиями... Они необходимы для развития определенных личностных качеств у обучаемых, совершенствования умений и навыков взаимодействия в коллективе посредством диалогового и полилогового общения и помогают в решении проблемных ситуаций с применением критического мышления» [2, с. 100].

В свете новых требований встает вопрос о необходимости внедрения инновационных методов обучения и повышения уровня профессиональной компетенции преподавателя вуза в области организации учебного процесса. При этом не стоит забывать, что роль преподавателя подвергается переосмыслению, надежды на него, главным образом, функциями модератора, способного осознанно и умело управлять процессом обучения с применением интерактивных методов и средств обучения. Таким образом, перед каждым преподавателем в условиях предъявляемых

требований встает задача наращивания своего, так называемого инновационного потенциала, т. к. «преподаватели вуза с инновационным подходом и активной профессиональной деятельностью являются главным достоянием и локомотивом прогресса высшего учебного заведения и общества» [3, с. 24].

От степени психологической и методической готовности преподавателя вуза к освоению новшеств, зависит успех выполнения данной задачи. Исследователями выделяются три основных уровня развития инновационного потенциала личности преподавателя вуза в профессиональной педагогической деятельности: *низкий*, который характеризуется несформированностью интереса к инновационной деятельности и наличием частичных знаний в данной сфере; *средний*, со стремлением профессионально развиваться и совершенствоваться, участием в инновационных образовательных мероприятиях вуза, но с непостоянной результативностью и ситуативным интересом к инновационным способам педагогической деятельности; *высокий*, характеризующийся глубокими знаниями в инновационной профессиональной деятельности высоким уровнем владения формами, методами и технологиями инновационной педагогической деятельности, высокий порог требований, предъявляемых в качестве самооценки профессиональной деятельности [3, с. 28]. Интерес представляют результаты анкетирования о степени готовности профессорско-преподавательского состава к инновационной профессиональной деятельности, которые выявили, что средним уровнем инновационного потенциала характеризуется 49% опрошенных преподавателей, низким – 25%. Готовыми к освоению технологических новшеств в педагогической деятельности себя чувствуют 26% преподавателей (данные по трем кафедрам экономического профиля Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова). Приведенные данные коррелируются с результатами другого анкетирования, в котором выяснилось, что средний балл оценки профессорско-преподавательского состава своих знаний об интерактивных методах составил 3,61 балла, что указывает на средний уровень инновационного потенциала ППС [4, с. 19].

На базе Тувинского государственного университета был проведен эксперимент по практическому внедрению интерактивных форм в учебном процессе. В качестве экспериментальных групп нами были выбраны две группы первокурсников с разным уровнем подготовки по профилям «Родной язык, литература и Иностранный язык (английский)», «Иностранный язык и Иностранный язык (английский и немецкий языки)». Описание применявшихся во время эксперимента интерактивных методов и средств обучения можно найти в статье «Опыт использования интерактивных методов на занятиях английского языка в вузе» (МНКО № 2 [57] от 30.04.2016). Для нас в данном случае, интерес представляет то, как впоследствии студенты этих экспериментальных групп оценивают опыт внедрения интерактивных методов в процессе обучения, соответственно, одной из задач исследования является анализ эффективности их применения в педагогической деятельности преподавателей. Также было проведено анкетирование преподавателей кафедры иностранных языков Тувинского государственного университета для выявления степени готовности к применению передовых инновационных технологий в своей профессиональной деятельности и эффективности их применения в целом.

Обратимся, прежде всего, к проведенному анкетированию среди преподавателей. Всего было опрошено 12 преподавателей кафедры иностранных языков филологического факультета Тувинского государственного университета. Преподавателям была предложена анкета, состоящая из 8 вопросов:

1. Какие интерактивные методы обучения Вы используете на своих занятиях? Назовите их.
2. Как часто Вы используете интерактивные методы обучения в процессе обучения иностранному языку?
3. На каком этапе работы над темой Вы предпочитаете использовать интерактивные методы обучения (начальном, среднем, завершающем)? Почему?
4. С какими трудностями Вы сталкиваетесь при проведении занятий с использованием интерактивных методов обучения иностранному языку?
5. На Ваш взгляд, влияет ли использование интерактивных методов обучения на уровень профессиональной подготовки студентов?
  - а) да;
  - б) нет;
  - в) затрудняюсь ответить.

6. В чем, на Ваш взгляд, состоит преимущество интерактивных методов обучения по сравнению с традиционными?

- а) способствует становлению активной субъектной позиции в учебной деятельности;
  - б) повышает активность каждого студента;
  - в) предоставляют возможность студентам проявить самостоятельность;
  - г) делают занятия увлекательными, интересными;
  - д) развивает мотивацию студентов в совместной работе;
  - е) активизирует критическое мышление;
  - ж) дает преподавателю возможность нестандартно креативно относиться к организации образовательного процесса;
  - з) способствуют проявлению индивидуальности студентов;
  - и) развивает навыки анализа и самоанализа (рефлексии) своих знаний, опыта;
  - к) затрудняюсь ответить.
7. Как, по-вашему, студенты относятся к использованию на занятиях интерактивных методов обучения?
- а) студентам нравятся занятия, проходящие в интерактивной форме;
  - б) студентам не нравятся занятия в интерактивной форме, они вынуждают их творчески применять полученные знания, требуются некоторые усилия от студентов;
  - в) студентам безразлично, какая методика используется при проведении занятий;
  - г) затрудняюсь ответить.

8. Как вы оцениваете эффективность использования интерактивных методов на своих занятиях?

Проанализировав ответы преподавателей на вопросы анкеты, можно сделать вывод, что все преподаватели стараются использовать интерактивные методы в процессе обучения студентов иностранному языку. На своих занятиях преподаватели в основном используют следующие интерактивные методы: ролевые игры, тренинги, проектную деятельность, дискуссии, круглые столы, диспуты, кейс-метод, дебаты, мозговые атаки. Из числа опрошенных 8 (67%) преподавателей часто используют интерактивные методы на своих занятиях, а 4 (33%) из них – редко. Следует отметить, что на занятиях преподаватели стали больше обращаться к таким методам, как ролевые игры, тренинг, кейс-метод, которые еще в недавнее время были менее востребованными. Данный факт свидетельствует о неуклонном повышении уровня профессиональной компетентности преподавателей, в частности Тувинского госуниверситета.

В основном все преподаватели используют интерактивные методы на среднем и завершающем этапах, это объясняется тем, что усвоена необходимая лексика, повторены грамматические материалы, студенты лучше подготовлены. Три преподавателя (25%) предпочитают использовать интерактивные методы на начальном этапе, чтобы повысить интерес студентов к изучаемой теме, мотивируя их к изучению иностранного языка.

Преподаватели также указали проблемы, с которыми столкнулись, при проведении занятий с использованием интерактивных методов: разный уровень владения иностранным языком (это проявляется в недостатке лексики по обсуждаемой теме), пассивность некоторых студентов, слабое техническое знание преподавателей, требуется более кропотливая подготовка преподавателей к занятию. Все преподаватели отметили, что использование интерактивных методов обучения, несомненно, влияет на уровень профессиональной подготовки студентов. Преимущество интерактивных методов обучения отмечены в следующем: в повышении активности каждого студента (67%), в предоставлении возможности студентам проявить самостоятельность (75%), в проявлении индивидуальности студентов (42%), в развитии навыков анализа и самоанализа (рефлексии) своих знаний, опыта (50%), занятия становятся более увлекательными, интересными (83%), растет мотивация студентов в совместной работе (58%), активизируется критическое мышление (42%), увеличиваются возможности преподавателя нестандартно, креативно относиться к организации образовательного процесса (92%). Также отмечено, что студентам нравятся занятия, проходящие в интерактивной форме, и преподаватели высоко оценивают эффективность использования интерактивных методов на своих занятиях. Результаты анкетирования подтверждают мысль о том, что интерактивные методы обучения способствуют достижению не только учебных целей, но и, прежде всего, воспитательных, что является важным условием в процессе формирования личности студента как будущего специалиста и гражданина с активной жизненной позицией.

Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Для анализа опыта внедрения интерактивных форм обучения было проведено анкетирование среди студентов. Приняло участие 16 студентов из двух экспериментальных групп. Студентам было предложено ответить на 15 вопросов. Анализ ответов студентов дал следующий результат: большинству студентов (94%) нравится групповая форма работы на занятиях. 81% студентов легко общаются с преподавателем и другими студентами на занятии. 56 % студентов легко вступают в дискуссии, организуемые преподавателем-модератором на занятии.

Интерактивность, как известно, предполагает доминирование активности самих обучаемых в процессе обучения, преподаватель лишь им управляет, но не вмешивается. Все студенты указали, что им больше нравится такая форма проведения занятий. 63 % студентов активно участвуют в обсуждении проблем при групповой форме работы. 25 % опрошенных стараются не принимать никакого участия в групповых обсуждениях и соглашаются с тем, что решат члены группы. Все студенты отметили, что довольны результатами совместной работы. Кроме того, студенты отмечают недостатки и достоинства общей работы: им не нравится, когда некоторые студенты отмахиваются, появляются разногласия в решении проблем, иногда возникает непонимание друг друга, существует также неподготовленность одногруппни-

ков, имеется посторонний шум; всем нравится взаимопомощь, интереснее узнавать новое вместе, помощь со стороны преподавателя, сплоченность студентов, что помогает лучше усваивать материал. Помощь преподавателя студенты видят в поддержке студентов, в мотивировании их, в исправлении ошибок, в четком объяснении задания и минимуме участия при решении проблемы студентами.

Таким образом, в групповой работе студенты приобретают новый опыт: прислушиваться к чужому мнению, анализировать, рассуждать, приходить к общему заключению, работать в коллективе, уметь четко выражать свое мнение, быстро принимать решение, опыт сотрудничества, стараться не отставать от других, быть активным, а также отметили, что стали дружнее. Многие из опрошенных считают, что если поддерживать друг друга, работать сообща, периодически избирать и менять лидеров групп, кропотливо готовиться к заданию, активно работать – это улучшит командную работу в группе.

Использование на занятии интерактивных методов обучения положительно влияет на успешность усвоения материала. Более того, всем студентам нравятся занятия, проходящие в интерактивном режиме, они считают, что взаимодействие на уровне интеракции друг с другом при минимальном или полном отсутствии вмешательства со стороны преподавателя, способствует активной исследовательской деятельности, им это интересно и помогает лучше усваивать материал.

#### Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
2. Артына М.К., Доржу Н.С. Опыт использования интерактивных методов на занятиях английского языка в вузе. *Мир науки, культуры и образования*. Горно-Алтайск, 2016; № 2 (57): 100 – 103.
3. Миронова И.В. Модель психолого-педагогического сопровождения развития инновационного потенциала преподавателя экономического вуза. *Мир науки, культуры и образования*. Горно-Алтайск, 2016; № 2 (57): 24 – 29.
4. Плаксина И.В. *Интерактивные технологии в обучении и воспитании: методическое пособие*. Владимир: Издательство ВлГУ, 2014.

#### References

1. Azimov E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
2. Artyna M.K., Dorzhu N.S. Opyt ispol'zovaniya interaktivnykh metodov na zanyatiyah anglijskogo yazyka v vuze. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2016; № 2 (57): 100 – 103.
3. Mironova I.V. Model' psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya innovacionnogo potentsiala prepodavatel'ya `ekonomicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. Gorno-Altajsk, 2016; № 2 (57): 24 – 29.
4. Plaksina I.V. *Interaktivnye tehnologii v obuchenii i vospitanii: metodicheskoe posobie*. Vladimir: Izdatel'stvo VIGU, 2014.

Статья поступила в редакцию 01.08.17

УДК 37.013

**Zenkova L.A.**, postgraduate, Department of Humanities and Physical Education, Academy of Social Management (Moscow, Russia), E-mail: zenkovaludmila19@gmail.com

**THE EDUCATIONAL MOTIVATION: THE HISTORICAL APPROACHES TO UNDERSTANDING THE PHENOMENON AND THE MODERN STATE OF THE PROBLEM.** The researcher focuses on a problem of raising the level of learning motivation among students in the educational process, which remains relevant in our modern time, and its solution is still important for teaching science. Different historical periods, different cultures and different individuals may significantly differ from each other in terms of their typical motivation to achieve academic goals and to express the explicit dependence on the historical development and cultural differences. Motivation to learning depends not only on changing the overall culture of the society, on the offset reference values, but also on technical progress and lowering of the level of difficulty in the question of obtaining knowledge. The motives, experience, interests of students are not constant in the evolution of the society and culture. They're like part of the individual and also change from generation to generation, from person to person. There is a kind of evolution of motivation for learning. In the definition of the learning motivation a personal component is affected, which depends on the aspirations of the individual and the ways that he chooses to achieve certain objectives. In the process of the development of pedagogical science under the influence of the changing society the concept of motivation is not only personal, but it becomes a basis for every human activity.

**Key words:** educational motivation, motivations, learning goals, personal and active aspects of motivation.

**Л.А. Зенкова**, аспирант ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», кафедра человековедения и физическая культура, г. Москва, E-mail: zenkovaludmila19@gmail.com

## УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Проблема повышения уровня учебной мотивации у обучающихся в образовательном процессе остается значимой и её решение актуально для педагогической науки. Различные исторические эпохи, различные культуры и различные индивиды могут существенно отличаться друг от друга с точки зрения типичной для них мотивации к достижению учебной цели и выражают явную зависимость от исторического развития и культурных различий. Мотивация к учебной деятельности, как и раньше, напрямую зависит не только от изменения общей культуры общества, в смещении ценностных ориентиров, но и от



технического прогресса и понижением уровня сложности в вопросе добывания знаний. Мотивы, опыт, интерес обучающихся не являются константой в процессе эволюции общества и культуры. Они подобно составляющей индивидуальности каждого изменяются от поколения к поколению, от человека к человеку. Происходит своего рода эволюция мотивации к учению. В определении учебной мотивации затрагивается личностный компонент, который зависит от стремлений индивида и путей, выбираемых им как средство для достижения определенных значимых для него целей. В процессе развития педагогической науки под действием изменяющегося социума понятие мотивации приобретает не просто личностный характер, мотивация становится основой деятельности.

**Ключевые слова:** учебная мотивация, мотивы, цели обучения, личностный и деятельностный аспекты мотивации.

Понятие учебной мотивации и исследования отечественных учёных в этом направлении представляют собой наиболее противоречивую область в современной педагогике. На данном этапе развития педагогической науки описываются разные причины, которые оказывают влияние на снижение уровня учебной мотивации в школе. Феномен падения учебной мотивации можно объяснить с нескольких психолого-педагогических позиций: особенности системы обучения, возрастные особенности и гендерный принцип в обучении. В некоторых исследованиях падение уровня учебной мотивации объясняется изменением ведущей деятельности, а также ценностью образования в определенном историческом периоде. Анализ исследований показал, что проблема повышения уровня учебной мотивации у обучающихся в образовательном процессе остается значимой и её решение актуально для педагогической науки.

Если рассматривать проблему мотивации в обучении с точки зрения изменения культурно-исторических условий, можно увидеть противоречие между целями, которые ставят новые стандарты перед школой и возможностями их достижения, с точки зрения готовности обучающихся для их достижений. Мотивация к учебной деятельности, как и раньше напрямую зависит не только от изменения общей культуры общества, в смещении ценностных ориентиров, но и от технического прогресса и понижением уровня сложности в вопросе добывания знаний. Нельзя отрицать тот факт, что «...различные исторические эпохи, различные культуры и различные индивиды могут существенно отличаться друг от друга с точки зрения типичной для них мотивации к достижению учебной цели и выражают явную зависимость от исторического развития и культурных различий» [1]. Культурно-исторические традиции создают, границы в определении содержания обучения.

Решение данной проблемы требует теоретического осмысления понятия «мотивация». Для более детального рассмотрения изменения учебной мотивации через призму развития общества и его институтов мы должны четко понимать периодизацию и характерные черты изменений, которые претерпевает образование в периоде изменений общества. Если взять как точку отсчёта процесс образования в греческих школах, то об учебной мотивации, как о педагогическом понятии, можно найти упоминание еще в работах Платона и Аристотеля. Аристотель, в течение более чем двадцати лет в своих произведениях настаивал на основополагающей духовной иерархии. Он верил, что эти эмоциональные компоненты, имеющие отношение к обычному получению «телесных удовольствий» и есть части «цепочки мотивации». Он писал, что: «...некоторые показатели, такие как физический комфорт (продукты питания) и некоторый сенсорный опыт, боль и удовольствие (эмоциональное), вместе могут быть основой иррациональной мотивации силы...» [2]. У Аристотеля и Платона «мотивация» больше отождествляется с «духовной составляющей» т. е. с «основой иррациональной мотивации». Конфуций, в трактате «Суждения и беседы», определяет основным – личностный мотив самоутверждения. «В древности учились для того, чтобы [усовершенствовать] себя, ныне учатся для того, чтобы стать [известными] среди людей» [3]. У Мишеля Монтеня мотивация основывается на стимуляции природного любопытства, «...какие пружины приводят нас в действие, и каким образом в нас возникают столь разнообразные побуждения? Учителю нужно «учить искать смысл изучаемого», излагать ученику «альтернативные воззрения», предоставлять «самостоятельный выбор», «будоражить» его ум, возбуждая «сомнение»... [4]. У Декарта понятие мотивация приобретает научный, педагогический характер. Рене Декарт в своих трудах разделяет мотивацию на активную и неактивную. И активной мотивацией Декарт признавал волю, а неактивной тело и все потребности его (голод, жажда, холод и т.д.) [5]. П. Гольбах в «Системе природы» пишет о потребностях, как об основных источниках «мотивации к активности» [6]. Д. Дьюи сформулировал свое представление о мотивации, как идею опоры обучения, исходящей из опыта и интереса учащихся [7].

Впервые этот термин употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» (1900-1910). Данный термин вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных. По определению Л.И. Божович, «учебная мотивация – это побуждения, характеризующие личность школьника, её основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни, как семьей, так и самой школой». А.К. Маркова предлагает следующее определение учебной мотивации: «Учебная мотивация – это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней». Д.Б. Эльконин рассматривает учебную деятельность как особую деятельность школьника, направленную им на осуществление целей обучения, принимаемых учеником в качестве личных целей [8]. Г. Розенфельд пишет, что: «Учебная мотивация должна пониматься как целостность и структурированность мотивов учения» [9]. Исходя, из вышеизложенного можно вывести следующее определение учебной мотивации: учебная мотивация – частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность и определяющий потребность учащегося в получении знаний. Ключевым словом в этом определении является словосочетание «вид мотивации, определяющий потребность».

В каждом из предложенных определений учебной мотивации затрагивается личностный компонент, который зависит от стремлений индивида и путей, выбираемых им как средство для достижения определенных значимых для него целей. Если рассматривать учебную мотивацию с позиции личностно-ориентированного аспекта, вопрос изменения личностных ориентиров направленных на мотивацию достижения в обучении определенных целей приобретает особое значение. Деятельность определяется несколькими мотивами, имеющими разное направление. Но, несмотря на кажущуюся разницу, эти мотивы побуждают учащихся к достижению одной цели. Нужно отметить, что цель напрямую будет зависеть не только от уровня генетического таланта, гендерной принадлежности и уровня социального развития общества, но и исторического периода в котором мы рассматриваем учебную мотивацию, как образовательный компонент.

В процессе развития педагогической науки, под действием изменяющегося социума происходит изменение всего института образования, понятие мотивации приобретает не просто личностный характер, мотивация становится основой деятельности. В качестве компонента мотивационной сферы личности выступает мотив. В.Н. Мясищев утверждает, что результаты, которые достигает человек в своей жизни, лишь на 20-30% зависят от его интеллекта, а на 70-80% – от мотивов, которые у этого человека есть и которые побуждают его определённым образом себя вести [10].

Мотивы, опыт, интерес обучающихся не являются константой в процессе эволюции общества и культуры. Они подобно составляющей индивидуальности каждого изменяются от поколения к поколению, от человека к человеку. Происходит своего рода эволюция мотивации к учению. К социализации, из-за активного развития экономики и достижений науки и техники, учебная мотивация, как основная движущая сила процесса образования терпит предсказуемый крах. Каждый период исторических изменений влечет за собой не только изменения структуры общества, но и, как правило, изменяется наполнение этих структур. Под структурой мы в данном случае подразумеваем все составляющие общей социальной культуры общества. Образование как одна из структур претерпевает изменения своего наполнения, так как является социальным институтом, находящимся во взаимосвязи и взаимозависимости с другими социальными структурами. Результатом этого взаимозависимого процесса является не что иное, как смена парадигмы. Сегодня это постнеклассическая парадигма с иными приоритетами и ценностями образования. Периодом становления постнеклассической парадигмы можно считать начало XXI века. В число приоритетов современной парадигмы в первую очередь относят теорию и практику личностного развития индивида. Общая направленность здесь

выражается в понимании и принятии личности как индивидуума, стремящегося к самоактуализации. Для нас это является основным образующим аспектом, потому что самоактуализация и стремление учащегося к ней и есть следствие ценностной педагогической мотивации в направленном её проявлении [11].

На данном историческом этапе развития Российского общества и системы образования как социального института, эти ориентиры способствуют повышению уровня мотивации к обучению. Исходя из всего вышесказанного, мы можем констатировать, что

смена исторических эпох характеризуется не только изменением социального строя и популяризацией определенных ценностей в этом строе. Смена исторических эпох влечет за собой кризисное изменение всех социальных институтов. И эта зависимость будет всегда. Потому что образование всегда социально в какой бы эпохе мы его не рассматривали и какой бы не была идеология этой эпохи. Образование напрямую зависит от идеалов, которые пропагандирует та или иная культура и ценностей, которые этой культурой приняты и культивируются.

#### Библиографический список

1. Хекхаузен. Х. *Мотивация и деятельность*. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер; Москва: Смысл, 2003. (Серия «Мастера психологии»). Available at: [www.alleng.ru/d/psy/psy114.htm](http://www.alleng.ru/d/psy/psy114.htm)
2. *Педагогические воззрения Платона и Аристотеля*. Перевод С.В. Меликовой и С.А. Жебелева. Пг.: Тип. акц. об-ва «Слово», 1916. Available at: [static.my-shop.ru/product/pdf/118/1171243.pdf](http://static.my-shop.ru/product/pdf/118/1171243.pdf)
3. Конфуций *«Беседы и суждения»*. Глава 14. Available at: [http://anna-ganzha.narod.ru/cun\\_zi.htm](http://anna-ganzha.narod.ru/cun_zi.htm)
4. Мишель Монтень. *Опыты. Избранные произведения*: в 3-х томах. Том I. Пер. с фр. Москва: Голос, 1992. Available at: <http://www.lib.ru/FILOSOF/MONTEN/monten1.txt>
5. Гордеева Т.О., *Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2013. Available at: [www.psy.msu.ru/science/autoref/doc/gordeeva/gordeeva\\_diss.pdf](http://www.psy.msu.ru/science/autoref/doc/gordeeva/gordeeva_diss.pdf)
6. Гольбах П. *Система природы*. Избранные произведения: в 2-х т. Т.-М., 1963: 59–67. Available at: "Filosofskoe\_nasledie"/">publ.lib.ru/ARCHIVES/F/"Filosofskoe\_nasledie"/"
7. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений*. Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. 2-изд., испр. и дополн. Москва: ТЦ «Сфера», 2001. Available at: [www.pedagogov.net/files/books/Piskunov\\_ipo.pdf](http://www.pedagogov.net/files/books/Piskunov_ipo.pdf)
8. Эльконин Д.Б. *Психологические вопросы формирования учебной деятельности. Вопросы психологии обучения и воспитания*. Под редакцией Г.С. Костюка. Москва, 1971. Available at: [ebooks.grsu.by/.../elkonin-d-b-psikhologicheskie-voprosy-formirovaniya-uchebnoj-d](http://ebooks.grsu.by/.../elkonin-d-b-psikhologicheskie-voprosy-formirovaniya-uchebnoj-d)
9. Hennig Werner. *Lernmotive bei Schülern. Psychologische Beiträge*. Heft 23. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin. 1978. – 96). Available at: <http://www.voppsy.ru/frame25.htm/>
10. *Интернет-журнал НАУКОВЕДЕНИЕ*. Выпуск 6, ноябрь-декабрь 2013, Институт Государственного управления, права и инновационных технологий (ИГУП). Available at: <http://naukovedenie.ru> 128PVN613
11. Шляхова И.Б. Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы VII Международной научной конференции. Санкт-Петербург: Своё издательство, 2015: 54 – 64.

#### References

1. Hekhauzen. X. *Motivaciya i deyatel'nost'*. 2-e izd. Sankt-Peterburg: Piter; Moskva: Smysl, 2003. (Seriya «Mastera psihologii»). Available at: [www.alleng.ru/d/psy/psy114.htm](http://www.alleng.ru/d/psy/psy114.htm)
2. *Pedagogicheskie vozzreniya Platona i Aristotelya*. Perevod S.V. Melikovej i S.A. Zhebeleva. Pg.: Tip. akc. ob-va «Slovo», 1916. Available at: [static.my-shop.ru/product/pdf/118/1171243.pdf](http://static.my-shop.ru/product/pdf/118/1171243.pdf)
3. Konfucij *«Besedy i suzhdeniya»*. Glava 14. Available at: [http://anna-ganzha.narod.ru/cun\\_zi.htm](http://anna-ganzha.narod.ru/cun_zi.htm)
4. Misha' Monten'. *Opyty. Izbrannye proizvedeniya*: v 3-h tomah. Tom I. Per. s fr. Moskva: Golos, 1992. Available at: <http://www.lib.ru/FILOSOF/MONTEN/monten1.txt>
5. Gordeeva T.O., *Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mehanizmy, usloviya*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2013. Available at: [www.psy.msu.ru/science/autoref/doc/gordeeva/gordeeva\\_diss.pdf](http://www.psy.msu.ru/science/autoref/doc/gordeeva/gordeeva_diss.pdf)
6. Gol'bah P. *Sistema prirody*. Izbrannye proizvedeniya: v 2-h t. T.-M., 1963: 59- 67. Available at: [publ.lib.ru/ARCHIVES/F/"Filosofskoe\\_nasledie"/"](http://publ.lib.ru/ARCHIVES/F/)
7. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obschestve do konca XX v.: uchebnoe posobie dlya pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij*. Pod red. akademika RAO A.I. Piskunova. 2-izd., ispr. i dopoln. Moskva: TC «Sfera», 2001. Available at: [www.pedagogov.net/files/books/Piskunov\\_ipo.pdf](http://www.pedagogov.net/files/books/Piskunov_ipo.pdf)
8. El'konin D.B. *Psihologicheskie voprosy formirovaniya uchebnoj deyatel'nosti. Voprosy psihologii obucheniya i vospitaniya*. Pod redakciej G.S. Kostyuka. Moskva, 1971. Available at: [ebooks.grsu.by/.../elkonin-d-b-psikhologicheskie-voprosy-formirovaniya-uchebnoj-d](http://ebooks.grsu.by/.../elkonin-d-b-psikhologicheskie-voprosy-formirovaniya-uchebnoj-d)
9. Hennig Werner. *Lernmotive bei Schülern. Psychologische Beiträge*. Heft 23. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin. 1978. – 96). Available at: <http://www.voppsy.ru/frame25.htm/>
10. *Internet-zhurnal NAUKOVEDENIE*. Vypusk 6, noyabr'-dekabr' 2013, Institut Gosudarstvennogo upravleniya, prava i innovacionnyh tehnologij (IGUPIT). Available at: <http://naukovedenie.ru> 128PVN613
11. Shlyahova I.B. Pedagogicheskaya paradigma, teoriya, problemy, poiski putej resheniya. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremenном mire*: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Svoe izdatel'stvo, 2015: 54 – 64.

Статья поступила в редакцию 10.07.17

УДК 378

**Markova T.Yu.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, O.E. Kutafin Moscow State University of Law (Moscow, Russia),  
E-mail: [tatjana\\_markova@mail.ru](mailto:tatjana_markova@mail.ru)

**Samsonova M.V.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, O.E. Kutafin Moscow State University of Law (Moscow, Russia),  
E-mail: [msamsonova@mail.ru](mailto:msamsonova@mail.ru)

**Zvonova E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia),  
E-mail: [zevreturn@yandex.ru](mailto:zevreturn@yandex.ru)

**Kulakova V.Yu.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, O.E. Kutafin Moscow State University of Law (Moscow, Russia),  
E-mail: [Vkulakova2008@yandex.ru](mailto:Vkulakova2008@yandex.ru)

**Yurkevich M.A.**, MA student, O.E. Kutafin Moscow State University of Law (Moscow, Russia),  
E-mail: [mariauyurkevich@mail.ru](mailto:mariauyurkevich@mail.ru)

**PRACTICE-ORIENTED TRAINING AND SYSTEM APPROACH IN LAW EDUCATION: EXPERIENCE OF REALIZATION IN ACTIVITY OF JURIDICAL CLINICS.** In the article the specificity of practice-based legal education, which is realized through the work of legal clinics, is studied. The paper defines that the practice-based training is determined by the purposeful formation and development of knowledge and skills of applied nature, oriented at practical application. The practical orientation of training while maintaining the theoretical component can be implemented within the framework of the system approach, enabling the development of independence in the solution of professional tasks. A backbone element acts as a competence model of the specialist, within which the generated knowledge and the ability to acquire the characteristics of an integrated experience. The student must know and be

able to apply knowledge in practice, to possess certain practical skills of professional activity, but also to have the capacity for professional self-development. The article raises the question about the safety of young professionals working with citizens, an important part of which is psychological knowledge.

**Key words:** legal clinics, practice-based learning, system approach, activity approach, psychological knowledge.

**Т.Ю. Маркова**, канд. юр. наук, доц., ФГОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина» (МГЮА), г. Москва, E-mail: tatjana\_markova@mail.ru

**М.В. Самсонова**, канд. юр. наук, доц., ФГОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина» (МГЮА), г. Москва, E-mail: msamsonova@mail.ru

**Е.В. Звонова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), г. Москва, E-mail: zevretum@yandex.ru

**В.Ю. Кулакова**, канд. юр. наук, доц., ФГОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина» (МГЮА), г. Москва, E-mail: Vkulakova2008@yandex.ru

**М.А. Юркевич**, магистрант, ФГОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина» (МГЮА), г. Москва, E-mail: mariauyrkevich@mail.ru

## ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИДИЧЕСКИХ КЛИНИК

В статье рассматривается специфика практико-ориентированного юридического образования, которое реализуется в рамках работы юридических клиник. Характеристикой практико-ориентированного обучения определяется целенаправленное формирование и развитие знаний и умений прикладного характера, ориентированных на практическое применение. Практическая направленность обучения при сохранении теоретической составляющей возможно реализовать в рамках системного подхода, позволяющего осуществлять развитие самостоятельности в решении профессиональных задач. Системообразующим элементом выступает компетентностная модель специалиста, в рамках которой сформированные знания и умение приобретают также характеристики интегрированного опыта. Студент должен не только знать и уметь применять знания на практике, владеть определенными практическими навыками профессиональной деятельности, но и обладать потенциалом профессионального саморазвития. В статье поднимается вопрос о безопасности молодых специалистов, работающих с гражданами, важной частью которой являются психологические знания.

**Ключевые слова:** юридические клиники, практико-ориентированное обучение, системный подход, деятельности подход, психологические знания.

Обучение как средство подготовки человека к повседневной жизни и профессиональной деятельности представляет собой процесс передачи и усвоения знаний, умений и получения первоначального опыта их применения, что в сумме составляет компетентность профессионала. Цель обучения несёт в себе организующее и направляющее начало учебного процесса, определяющее его содержание, методы и формы. Цель обучения не остается стабильной, она меняется в зависимости от изменений, происходящих в обществе. Профессиональное обучение ориентировано на выполнение социального заказа на подготовку специалиста в соответствии с потребностями общества на определённом этапе исторического развития.

Глобальные социально-экономические преобразования в нашем обществе выявили потребность в людях активных, творчески и неординарно мыслящих, способных нестандартно решать поставленные задачи [1].

Проблема изменения качества и содержания профессиональной подготовки как способа повышения конкурентоспособности российских специалистов на рынке труда обусловила потребность в преобразовании действовавшей ранее системы образования, характеризовавшейся преобладанием теоретико-абстрактного обучения. Эволюция образования идет по пути изменения целевых установок. Акцент смещается в сторону «развивающего» обучения, в качестве главной цели которого ставится цель развития способностей, профессионального потенциала личности, ориентированности на научный поиск [2]. В то же время, учитывая, что развитие человека невозможно без создания прочной базы определенных знаний, сохраняют свою актуальность и требования фундаментальной научной подготовки. Таким образом, развитие системы образования строится на взаимодействии информационного и развивающего компонентов, определяющих в качестве цели профессионального обучения достижения такого уровня теоретической и практической подготовки специалиста, который бы позволил конкурировать на рынке труда и эффективно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с потребностями практики.

Достижению обозначенной выше цели способствует реализация следующих конкретных задач обучения:

1. Усвоение, приобретение теоретических знаний, составляющих основы определенной деятельности;

2. Развитие способностей и профессионального потенциала студента, необходимых для эффективной реализации профессиональных задач;

3. Формирование у студентов основ профессионального мастерства, развитие специальных практически значимых компетенций, составляющих готовность к будущей профессиональной деятельности.

Обучение, соответствующее данным целям и задачам, получило название **практико-ориентированного**. Сущность такого обучения, главным образом, заключается в целенаправленном формировании и развитии знаний и умений прикладного характера, ориентированных на потребности практики. В его рамках преобладает практическая направленность обучения при сохранении его теоретической составляющей. Однако в условиях быстро развивающейся социальной среды огромное значение имеет развитие самостоятельности в решении профессиональных задач. Студент должен не только знать и уметь применять знания на практике, владеть определенными практическими навыками профессиональной деятельности, но и обладать потенциалом профессионального саморазвития, уметь решать нестандартные задачи, находить необходимую информацию, владеть прогностическими методами оценки.

Практико-ориентированное обучение характеризуется особыми методами, способами и средствами получения знаний и устраняющими разрыв между актуальной информацией теоретического плана и умением ее применять, что возможно в рамках системного подхода. Системность проявляется через требования, предъявляемые к результатам освоения основных образовательных программ, раскрываемые в виде взаимосвязанного комплекса компетенций (системы знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности), приобретаемых студентами в ходе обучения различным дисциплинам. Системность наблюдается также в способах получения знаний и навыков через неразрывную связь теории и практики.

В практико-ориентированном обучении реализуется совокупность приемов, способов, методов, форм обучения студентов, направленная, прежде всего, на формирование практических умений и навыков профессиональной деятельности. Практико-ориентированная методология обеспечивает эффективность усвоения содержания материала при наличии самостоятельного поиска, продуктивности познавательных процессов, высокого



уровня проблемности [3] и характеризуется активной позицией и высокой степенью самостоятельности студента. Обучающийся не только получает готовые знания от преподавателя, а учится находить и вырабатывать их самостоятельно. Как следствие, студент ставится в ситуацию, когда осознается необходимость поиска новой информации, осмысливается существенность и значимость решения обозначенных проблем, стимулируется самостоятельная познавательная деятельность.

В результате активной деятельности развивается умение среди множества источников найти нужную информацию и работать с ней, структурировать материал, анализировать ситуацию, понимать проблему, оценивать альтернативы, выбирать и обосновывать оптимальный вариант, формулировать выводы, подбирая аргументы для подтверждения собственной позиции, выделять причинно-следственные связи.

С другой стороны, деятельностный подход имеет ориентацию учебного процесса на развитие личности студента, ее психологических качеств в соответствии со структурой и характером профессиональной деятельности – спецификой профессиональной мотивации, познавательного интереса, профессионального мышления, целевых установок, ценностных качеств и т. п. [4]. Практико-ориентированное обучение ставит своей целью активизировать самостоятельность студента, развить умение организовать собственную деятельность, оценивать ее, определять сферу своих интересов, воспитать смелость в поиске различных вариантов решения проблемных ситуаций, сформировать способности к творческому нешаблонному мышлению, привить осознание ответственности за собственные действия. Закладываются особые личностные качества, необходимые для осуществления профессиональной деятельности, и создаются основы для саморазвития личности в последующем.

Таким образом, практико-ориентированное обучение представляет собой преследующий специфические цели и задачи, осуществляемые особыми методами, способами и средствами, целенаправленный процесс совместной деятельности обучающихся и преподавателей по передаче и усвоению практико-значимых знаний, формированию профессиональных умений и навыков, профессионально-значимых психологических качеств личности обучающихся [5].

Одной из серьезных проблем юридического образования является недостаточная подготовка выпускников к самостоятельной практической деятельности. Это обусловлено, прежде всего, традициями академического образования, неразвитостью практико-ориентированных методов обучения. Кроме того, современные цели и задачи образования предъявляет новые требования к профессиональной переподготовке преподавателей высшей школы [6].

Основным запросом работодателей является формирование у выпускников готовности к самостоятельному решению вопросов и задач правового характера в различных отраслях экономики и профессиональной деятельности. На это также ориентируют образовательные стандарты, согласно которым в вузе должно быть предусмотрено применение инновационных технологий обучения, развивающих навыки консультационной работы, принятия решений, межличностной коммуникации, лидерские и другие необходимые юристу личностные и профессиональные качества (чтение интерактивных лекций, проведение групповых дискуссий и проектов, анализ деловых ситуаций и имитационных моделей, проведение ролевых игр, тренингов, юридических консультаций населения в студенческих правовых консультациях (юридических клиниках), преподавание дисциплин в форме авторских курсов по программам, составленным на основе результатов исследований научных школ вуза, учитывающих региональную и профессиональную специфику при условии реализации содержания образования и формировании компетенций выпускника, определяемых образовательным стандартом). Образовательная программа магистратуры должна включать лабораторные практикумы и практические занятия по дисциплинам (модулям) профессионального цикла, формирующим у обучающихся соответствующие умения и навыки [7].

Усиление практико-ориентированной составляющей в подготовке будущих юристов является важнейшей целью и условием повышения качества современного юридического образования.

Одним из возможных способов решения обозначенной проблемы является создание в образовательных организациях юридических клиник и организация на их базе обучения студентов, а также использование принципов и методов юридического клинического (практического) обучения при преподавании основных дисциплин.

Сегодня юридические клиники стали распространенным явлением и в зарубежных странах, и в России. Эффективность юридических клиник в подготовке юристов подтверждена опытом деятельности юридических клиник в ведущих отечественных юридических вузах на протяжении почти двух десятилетий.

Однако, в практике работы юридических клиник кроме вопросов профессиональной подготовки, актуальной проблемой выступает психологическая безопасность при работе со сложной ситуацией социального и личностного неблагополучия клиента.

Проблема безопасности человека, осуществляющего деятельность в процессе профессионального общения с другими людьми не может быть решена традиционно, то есть только за счет выявления, описания, развития тех психических свойств и качеств, которые необходимы отдельной личности для опознания, предвидения, избегания опасных ситуаций или решения задач выживания в этих ситуациях [8]. Указанная проблема может быть решена в рамках тренинговых занятий и консультаций «по обращению», направленных на формирование у стажеров умения саморегуляции, методов, приемов и средств сохранения профессиональной эффективности в психологически сложных ситуациях «клиент-стажер». Знания о способах сохранения работоспособности могут оказаться полезными на протяжении всей профессиональной деятельности юриста.

В ходе решения профессиональных кейсов стажер определяет свою профессиональную и психологическую готовность работать с клиентами, приобретает умения и навыки управления профессиональным общением со «сложными» посетителями, знакомится с правилами безопасного профессионального взаимодействия, с содержанием понятия «коммуникативная толерантность» [9].

Влияние ценностных ориентаций, различное представление о референтных группах [10], проблема взаимодействия с представителями других возрастных групп – только небольшое перечисление психологических проблем, с которыми приходится сталкиваться стажерам юридических клиник.

Кроме этого, клиенты, обращающиеся в юридическую клинику, чаще всего имеют негативный опыт попытки решения своего вопроса. Многолетние тяжбы и разбирательства приводят к формированию характеристик навязчивой идеи, что лишает человека способности внимательно слушать, понимать и принимать аргументы.

Хотя вопросы юридических проблем несовершеннолетних в статическом плане не занимают самое большое место среди обращений граждан в юридические клиники, проблемы юридической помощи несовершеннолетним, вопросы девиантного и делинквентного поведения относятся к психологически сложным, что находит отражение в специальных тренингах и практических занятиях [11].

Как ни странно, в наш век тотальной телефонизации, когда телефон становится не просто средством общения, но средством организации деловой и личной жизни, многие молодые люди не умеют вести профессиональные переговоры по телефону. Тренинг телефонного общения, имитирующий ситуации профессионального взаимодействия, лишенные визуального контакта, помогают стажеру выработать навык управления поведением клиента по телефону: организовать продуктивный обмен информацией, исключить отвлекающие внешние факторы, осуществить контроль действий клиента, активизировать процесс понимания передаваемой информации.

Для проведения практических занятий по психологии профессионального общения преподаватель готовит кейсы, при составлении которых использует реальные ситуации. При подготовке кейса необходима консультация преподавателей юристов, чтобы исключить грубые ошибки, однако, юридическая составляющая не является основной компонентой кейса. Социально-психологические характеристики клиента, специфика его поведения, возможные коллизии, возникающие при консультации и способы решения психологически проблемных ситуаций составляют содержание кейса. Ситуация кейса разыгрывается стажерами, остальные участники занятия оценивают поведение юриста. После решения ситуации проводится оценка выбранной тактики поведения стажера.

Юридические клиники представляют уникальную возможность будущему профессионалу начать профессиональную деятельность под руководством преподавателей, ведущих специалистов-практиков. Целенаправленное формирование психологической компетентности стажеров повышает эффективность данного вида учебно-практической деятельности.

## Библиографический список

1. Щербаков Ю.И. Взаимодействие вуза и школы в современных условиях. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 105 – 107.
2. Юдина Е.И., Иванова О.Ю. Теоретико-практические аспекты построения инновационной модели научно-исследовательской работы студентов. *Цивилизация знаний: глобальный кризис и инновационный выбор России*: труды X Международной научной конференции. 2009: 416 – 418.
3. Ильясов И.И. Сравнительная эффективность объяснения содержания учебного материала информационным и проблемным методами. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2003; 1: 168 – 174.
4. Салмина Н.Г. Учебное пособие по психологии общего и профессионального образования. *Вопросы психологии*. 2010; 3:140 – 143.
5. Маркова Т.Ю., Самсонова М.В., Акатнова М.И., Антонян Е.А., Романова О.А., Гутников А.Б., Осипов А.Л., Матевосова Е.К., Черных И., Сулейманова Ф.О., Звонова Е.В., Максимова Т.Ю., Кулакова В.Ю., Макаров С.Ю. *Профессиональные навыки юриста*: учебное пособие. Москва, 2016.
6. Леванова Е.А., Плешаков В.А., Пушкарева Т.В., Серякова С.Б. О современных требованиях к повышению квалификации и переподготовке преподавателей. *Глобальный научный потенциал*. 2012; 19: 206 – 211.
7. Маркова Т.Ю., Самсонова М.В., Акатнова М.И., Антонян Е.А., Романова О.А., Гутников А.Б., Осипов А.Л., Матевосова Е.К., Черных И., Сулейманова Ф.О., Звонова Е.В., Максимова Т.Ю., Кулакова В.Ю., Макаров С.Ю. *Профессиональные навыки юриста*: учебное пособие. Москва, 2016.
8. Азарнов Н.Н. Безопасность личности в системе социального взаимодействия. *Прикладная юридическая психология*. 2010; 3:157 – 159.
9. Толстикова С.Н. Роль коммуникативной толерантности в процессе становления личностной позиции в стратегии взаимодействия. *Прикладная юридическая психология*. 2012; 1: 86 – 94.
10. Керимова И.А. Особенности ценностных ориентаций подростков, ориентированных на различные референтные группы (на примере коренных жителей и мигрантов). *Сибирский педагогический журнал*. 2016; 2: 7 – 11.
11. Маркова Т.Ю. Проблемы судебного разбирательства с участием несовершеннолетних подсудимых. *Социосфера*. 2014; 2: 237 – 241.

## References

1. Scherbakov Yu.I. Vzaimodejstvie vuza i shkoly v sovremennykh usloviyakh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 105 – 107.
2. Yudina E.I., Ivanova O.Yu. Teoretiko-prakticheskie aspekty postroeniya innovatsionnoy modeli nauchno-issledovatel'skoy raboty studentov. *Civilizatsiya znanij: global'nyy krizis i innovatsionnyy vybor Rossii*: trudy X Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. 2009: 416 – 418.
3. Ilyasov I.I. Sravnitel'naya effektivnost' ob'yasneniya soderzhaniya uchebnogo materiala informatsionnym i problemnym metodami. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika*. 2003; 1: 168 – 174.
4. Salmina N.G. Uchebnoe posobie po psihologii obshchego i professional'nogo obrazovaniya. *Voprosy psihologii*. 2010; 3:140 – 143.
5. Markova T.Yu., Samsonova M.V., Akatnova M.I., Antonyan E.A., Romanova O.A., Gutnikov A.B., Osipov A.L., Matevosova E.K., Chernykh I., Sulejmanova F.O., Zvonova E.V., Maksimova T.Yu., Kulakova V.Yu., Makarov S.Yu. *Professional'nye navyki yurista*: uchebnoe posobie. Moskva, 2016.
6. Levanova E.A., Pleshakov V.A., Pushkareva T.V., Seryakova S.B. O sovremennykh trebovaniyakh k povysheniyu kvalifikatsii i perepodgotovke prepodavateley. *Global'nyy nauchnyy potentsial*. 2012; 19: 206 – 211.
7. Markova T.Yu., Samsonova M.V., Akatnova M.I., Antonyan E.A., Romanova O.A., Gutnikov A.B., Osipov A.L., Matevosova E.K., Chernykh I., Sulejmanova F.O., Zvonova E.V., Maksimova T.Yu., Kulakova V.Yu., Makarov S.Yu. *Professional'nye navyki yurista*: uchebnoe posobie. Moskva, 2016.
8. Azarnov N.N. Bezopasnost' lichnosti v sisteme social'nogo vzaimodejstviya. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*. 2010; 3:157 – 159.
9. Tolstikova S.N. Rol' kommunikativnoy tolerantsnosti v processe stanovleniya lichnostnoy pozitsii v strategii vzaimodejstviya. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*. 2012; 1: 86 – 94.
10. Kerimova I.A. Osobennosti cennostnykh orientatsiy podrostkov, orientirovannykh na razlichnye referentsnye gruppy (na primere korennykh zhiteley i migrantov). *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal*. 2016; 2: 7 – 11.
11. Markova T.Yu. Problemy sudebnogo razbiratel'stva s uchastiem nesovershennoletnih podsudimyyh. *Sociosfera*. 2014; 2: 237 – 241.

Статья поступила в редакцию 28.07.17

УДК 37.048.45

**Nikolaev M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Academy of Business and Innovative Technologies (Moscow, Russia),**  
E-mail: estradstv@gmail.com

**PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF CHANGING PROFESSION BY ECONOMISTS.** The article studies motivation for changing professions by economists, who have work experience of 3 to 5 years long. The work presents a theoretical overview of this subject, as well as the results of an empirical study that was conducted in 2016. A group of respondents was offered techniques to identify the structure of motives for labor activity, as well as value orientations of the individual. The results gave grounds for concluding that the basis of motivation of choosing a new profession people of middle age began rethinking their results of his life and career, as well as setting new life goals. The results of this research may find their application in the field of personnel management in the selection of specialists on various positions, training and retraining of specialists in educational organizations of higher and additional education.

**Key words:** education, motivation, career change, additional education, professional retraining, rethinking of life positions, career orientations.

**М.В. Николаев, канд. пед. наук, Академия бизнеса и инновационных технологий, г. Москва, E-mail: estradstv@gmail.com**

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СМЕНЫ ПРОФЕССИИ ЭКОНОМИСТАМИ

В данной статье рассматривается мотивация смены профессии экономистами, имеющими стаж работы от 3-х до 5-ти лет. В работе представлен теоретический обзор по данной проблематике, а также результаты эмпирического исследования, которое было проведено в 2016 году. Группе респондентов были предложены методики на выявление структуры мотивов трудовой деятельности, а также на ценностные ориентации личности. Полученные результаты дали основание для вывода о том, что основой мотивации выбора новой профессии людьми среднего возраста стали переосмысление ими результатов своей жизни и карьеры, а также постановка новых жизненных целей. Результаты исследования могут найти своё применение в сфере управления персоналом при подборе специалистов на различные позиции, подготовки и переподготовки специалистов в образовательных организациях высшего и дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** образование, мотивация, смена профессии, система дополнительного профессионального образования, профессиональная переподготовка, переосмысление жизненных позиций, карьерные ориентации.

В современном мире, с его активными условиями жизни и ежедневными стрессами, обусловленными развивающимися требованиями к человеку нового времени, смена места работы – явление очень распространенное.

После проведенных исследований психологами было доказано, что человек сможет добиться большего успеха в карьере и жизни, если с периодичностью в пять-семь лет будет менять специальность, получать новые знания и находить в своей профессиональной жизни совершенно новые, необычные для себя задачи.

Страх смены профессии, преследующий человека день за днем, является одним из самых вредных заблуждений человека. Многие люди ощущают, что полностью потеряли интерес и творческий подход к своей деятельности, но боятся перемен из-за возможности потерпеть неудачу. Интересно в данной теме вспомнить термометр стресса, разработанный американским психиатром Томасом Холмсом. Согласно его шкале, вынужденная смена профессии лежит приблизительно на том же уровне, что и развод, – около 73 градусов. Для сравнения хочется отметить, что смерть одного из супругов равна 100 градусам [1].

Способность пойти на разумный риск в своей профессиональной жизни – важнейший фактор успеха. И наоборот – страх перед изменениями или боязнь провала часто не дают человеку достичь хороших результатов. Тот, кто научится смотреть на учебу и смену профессии как на естественную часть трудовой биографии, никогда не останется без дела. Более того, современный уровень развития экономики фактически вынуждает людей к переквалификации. Недаром даже в благополучной Швеции практически каждый человек в течение своей жизни два-три раза меняет профессию.

Но, в условиях современного рынка труда кажется невозможным бросить старую работу, где уже достиг успеха и перейти на другую. В связи с этим один из методов предписывает не кардинально менять квалификацию, а расширить круг своей деятельности. Для этого необязательно оставлять работу, приносящую деньги, просто нужно найти себе дополнительное занятие, или чуть больше времени посвятить своему хобби. Это может быть репетиторство, написание стихов, шитье, рисование и многое другое. Часто любимое хобби может стать основным и очень прибыльным занятием [2].

Примером данного преобразования может стать Джон Рональд Руэл Толкин, автор легендарной книги «Властелин колец». Он был профессором в области англосаксонского языка и литературы. Для своих четверых детей он начал сочинять сказку про hobbits. Вначале он рассказывал им её на ночь, позже записал и опубликовал, а издательство, оценив, насколько хорошо произведение приняли читатели, заказало продолжение. Так была создана трилогия «Властелин колец», которая имела колоссальный успех. В 62 года к скромному профессору пришла слава и богатство. И он, наконец, смог отказаться от многолетней необходимости вести списки расходов.

Но когда же наступает этот период? Учёные всего мира выдвигали разные хронологические рамки периода зрелости или, как его еще называют, среднего возраста. В науке неоднократно предпринимались попытки создания единой возрастной периодизации, но, к сожалению, ученые так и не пришли к принятию общей классификации возрастных периодов человека. Характеристики и временные границы среднего возраста (средней зрелости, зрелости) колеблются от 20 до 35 лет (Д. Векслер), 25–40, (Д.Б. Бромлей), 25–50 (Д. Биррен), 20–65 (Э. Эриксон), 20–40/45 (Г. Крайг).

Именно в эти возрастные периоды происходит смена человеком профессиональной деятельности, которая зависит от различных факторов: объективные и субъективные условия осуществления трудовой деятельности, личностные особенности, изменение жизненных ценностей и приоритетов, переосмысление своего предназначения (профессиональная самоактуализация), стрессовые состояния и личностные кризисы человека и многое другое. Средний возраст довольно часто связан с переосмыслением человеком своего предназначения и места в жизни. Многие люди, вступая в середину жизни, пытаются найти новый путь и новые средства самоактуализации.

Также не стоит забывать о наличии в этот период одного из значимых кризисов, который провоцирует профессиональные кризисы – разочарование в осуществляемой трудовой деятельности и желание сменить профессиональный профиль [3].

В связи с данной проблемой профессор Э.Ф. Зеер выделяет основные факторы кризисов профессионального становления:

- сверхнормативная активность как следствие неудовлетворенности своим положением, своим статусом;
- социально-экономические условия жизнедеятельности человека (сокращение рабочих мест, ликвидация предприятия, переезд);
- возрастные психофизиологические изменения (ухудшение здоровья, снижение работоспособности, синдром «эмоционального сгорания»);
- вступление в новую должность (а также – участие в курсах на замещение, в аттестациях и т. д.);
- полная поглощенность профессиональной деятельностью;
- изменения в жизнедеятельности (смена местожительства, перерыв в работе, «служебный роман») [4].

Для людей, имеющих стаж работы по специальности, наиболее значимыми в процессе профессионального переобучения являются неудовлетворенность трудом и мотивы развития личности – внутреннее ее побуждение расширить свой кругозор, повысить эрудицию, заняться самосовершенствованием. В этой связи вопросы профессиональной специфики мотивации труда взрослых людей, структурные характеристики этой мотивации, адекватность мотивов и целей содержанию и условиям их деятельности, взаимосвязи социально-психологических факторов и отношения к смене профессии недостаточно исследованы психологической наукой, продолжают сохранять свою актуальность и необходимость дальнейшего изучения [5].

Указанные изменения ставят специалистов перед необходимостью не только профессионального совершенствования в рамках своей специальности, но и переквалификации в область иных профессий. Поэтому большой интерес приобретает изучение психологического отношения специалистов к смене профессии, которое не может рассматриваться вне социального окружения. Есть все основания считать, что факторы социально-экономического и социально-психологического порядка оказывают существенное влияние на формирование и проявление отношения работников к смене профессиональной деятельности. Недостаточная изученность взаимосвязи социально-психологических факторов и отношения к смене профессии определяет актуальность данной работы.

В отечественных исследованиях различают вынужденную, обусловленную внешними или социально-экономическими факторами, и добровольную, определяемую внутренними или психологическими причинами, смену профессии. При этом, смена профессии раскрывается как кризисная ситуация для субъекта (Э.Ф. Зеер и др.). Однако роль социально-психологических факторов, например, престижа профессии, социально-психологического климата и т. п., в формировании и проявлении психологического отношения к смене профессии остается за рамками исследований.

Целью нашего исследования стало изучение мотивации переоценки экономистами своего жизненного пути и профессиональной карьеры, а также выбор нового вида деятельности другого профиля для дальнейшего профессионального развития. Выборку составили 226 человек (128 женщин и 98 мужчин) в возрасте от 25 до 30 лет, имеющие стаж работы от 3 до 5 лет.

В ходе исследования проверялись гипотезы о том, что именно переосмысление жизненных позиций, а также стремление к саморазвитию является ведущей мотивацией к смене работы; мотивационные характеристики экономистов, имеющих и не имеющих опыт смены профессии, различны: у экономистов, имеющих опыт смены профессии, будет преобладать внешняя, а не имеющих такого опыта – внутренняя мотивация. Первым этапом исследования стал опрос респондентов по методике «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности», разработанной Т.Л. Бадоевым и направленной на изучение удовлетворенности трудом. Испытуемых просили оценивать данные факторы по той профессии, от которой они хотят отказаться, по шкале от -3 до +3.

Оцениваемыми факторами выступили:

1. Значимость профессии.
2. Престижность профессии.
3. Вид трудовой деятельности.
4. Организация труда.
5. Санитарно-гигиенические условия.
6. Размер заработной платы.
7. Возможность повышения квалификации.
8. Отношение администрации к труду, отдыху и быту работников.



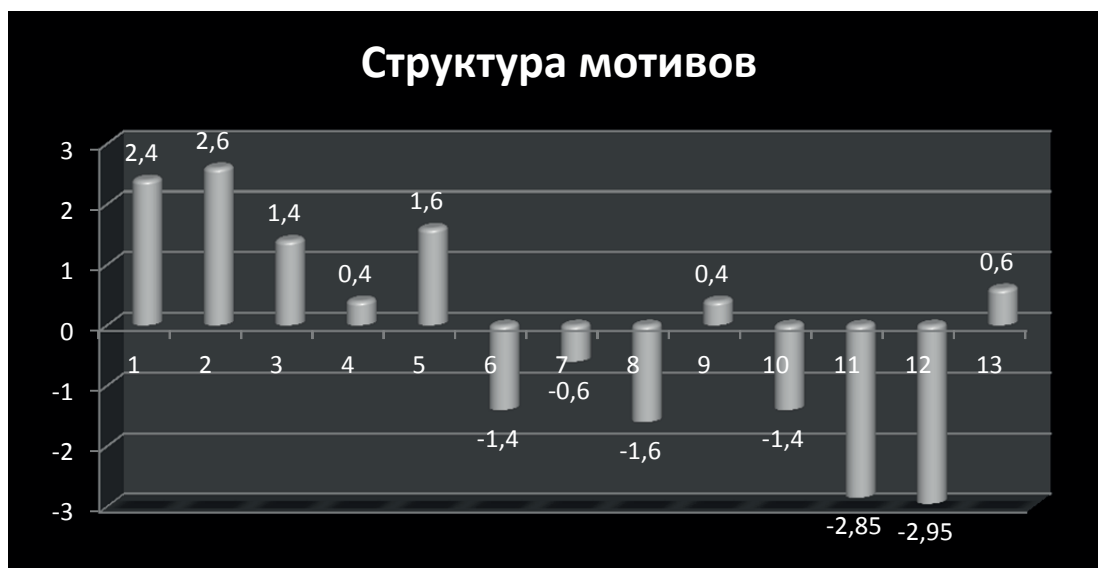


Рис. 1. «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности»

9. Взаимоотношения с коллегами.  
 10. Потребность в общении и коллективной деятельности.  
 11. Потребность в реализации индивидуальных особенностей.  
 12. Возможность творчества в процессе работы.  
 13. Удовлетворенность работой в целом.

Результаты были проанализированы и представлены в виде обобщенного графика (рис. 1).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что наиболее высоким показателем оказались факторы «значимость и престижность профессии», от которой отказались реципиенты. Как мы можем видеть, наиболее низко были оценены факторы «Потребность в реализации индивидуальных особенностей» и «Возможность творчества в процессе работы». Так можно сделать предварительный вывод о том, что именно эти факторы являются ведущими к смене профессии.

Вторым этапом исследования стала методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубнова. Данная методика была использована в качестве опросника, где испытуемым предстояло оценить ценности по уровню их значимости для них.

Оцениваемые ценности: 1) приятное времяпрепровождение, отдых; 2) высокое материальное благосостояние; 3) поиск и наслаждение прекрасным; 4) помощь и милосердие к другим людям; 5) любовь; 6) познание нового в мире, природе, человеке;

- 7) высокий социальный статус и управление людьми; 8) признание и уважение людей и влияние на окружающих; 9) социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе; 10) общение; 11) здоровье.

Полученные результаты были сведены в общую таблицу, представленную ниже.

Исходя из данной таблицы, можно сделать вывод, что людей данного возрастного периода наименее всего волнуют такие ценности, как: приятное времяпрепровождение и отдых, а также высокий социальный статус. Следовательно, реципиентов волнуют какие-то другие ценности.

Обратим внимание, что наивысшим уровнем ценности были отмечены: общение (15 из 20), познание нового в мире (15 из 20), поиск и наслаждение прекрасным (12 из 20). Эти данные подтверждают цифры, полученные в предыдущем этапе исследования.

Итак, полученные результаты дали основание для вывода о том, что основой мотивации выбора новой профессии людьми среднего возраста стали переосмысление ими результатов своей жизни и карьеры, а также постановка новых жизненных целей.

Раскрыто, что у одних и тех же специалистов проявляются разные виды психологического отношения к смене профессии. Это объясняется различной значимостью для специалистов тех или иных социально-психологических условий профессиональной деятельности. К их числу относятся профессиональное об-

Таблица 1

Структура ценностных ориентаций личности

№	Виды ценностей	Уровень		
		Высокий	Средний	Низкий
1.	Приятное времяпрепровождение, отдыха	3	9	8
2.	Высокое материальное благосостояние	8	10	2
3.	Поиск и наслаждение прекрасным	13	7	0
4.	Помощь и милосердие к другим людям	6	9	5
5.	Любовь	11	9	1
6.	Познание нового в мире, природе, человеке	15	5	0
7.	Высокий социальный статус и управление людьми	9	5	6
8.	Признание и уважение людей и влияние на окружающих	10	9	1
9.	Социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе	11	8	1
10.	Общение	15	4	1
11.	Здоровье	10	10	0

щение, карьерный рост, престиж профессии, социально-психологический климат. При этом вид выражаемого специалистами психологического отношения связан также с их ценностно-мотивационными характеристиками и опытом смены профессии.

Специалисты, имеющие опыт смены профессии, прежде всего, характеризуются осознанием и поведенческой готовностью вновь осуществить смену профессии.

У экономистов, имеющих и не имеющих опыт смены профессии, мотивационная структура различается. Экономисты, имеющие опыт смены профессии, в своем поведении в большей степени, чем не имеющие такого опыта, ориентированы на внешнюю мотивацию, включая заработную плату, карьерный рост, общественное признание, развитие полезных связей, престиж-

ность и перспективность профессии. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

При дальнейшем развитии данного исследования возможны такие перспективы, как выявление всех факторов, способствующих смене профессии.

Результаты исследования могут найти своё применение в сфере управления персоналом при подборе специалистов на различные позиции, подготовки и профессиональной переподготовки специалистов в образовательных организациях высшего и дополнительного профессионального образования. На основе учета вида психологического отношения к смене профессии и ценностно-мотивационных характеристик субъекта можно прогнозировать его поведение в профессиональной сфере.

#### Библиографический список

1. Фетискин Н.П. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва, 2002.
2. Горбунова Г.А. *Мотивация переоценки профессиональной карьеры со сменой профиля деятельности на этапе ранней взрослости*. Самара, 2010.
3. Горбунова Г.А. *Роль смысложивущих ориентаций при смене профессиональной деятельности людьми среднего возраста*. Самара, 2011.
4. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
5. Реан А.А. *Психология среднего возраста, старения, смерти*. Санкт-Петербург, 2007.

#### References

1. Fetiskin N.P. *Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp*. Moskva, 2002.
2. Gorbunova G.A. *Motivaciya pereocenki professional'noj kar'ery so smenoi profilya deyatel'nosti na etape rannej vzroslosti*. Samara, 2010.
3. Gorbunova G.A. *Rol' smyslozhiznennykh orientacij pri smene professional'noj deyatel'nosti lyud'mi srednego vozrasta*. Samara, 2011.
4. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.
5. Rean A.A. *Psihologiya srednego vozrasta, stareniya, smerti*. Sankt-Peterburg, 2007.

Статья поступила в редакцию 27.07.17

УДК 373

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

**Oparina E.A.**, *postgraduate, Department of Pedagogy, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: evgenija.alex@gmail.com*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF "TOURIST ACTIVITY" AND "TOURISM ACTIVITY" OF OLD SCHOOLS IN THE CONTEXT OF FORMING SOCIAL EXPERIENCE.** The article reveals the basics of tourist activities and tourism activities on the basis of a comparative analysis of the characteristics of their contents. Parameters for this comparative analysis are selected. The author's position in the definition of the concept of "tourist activity of high school students" is presented. The researcher characterizes the main content characteristics of tourism activities and tourism activities in the regulatory environment on the basis of Federal Laws: from November 24, 1996, No. 132-FZ (as of 05.04.2016) "On the fundamentals of tourist activities in the Russian Federation" (with amendment and additional, entered into force on 01/01/2017) and "On Education in the Russian Federation" dated from 29.12.2012 N 273-FZ (as amended on 01.05.2017).

**Key words:** tourism, tourist activity, tourist activity, pedagogically organized tourist activity, social experience of a senior high school student.

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

**Е.А. Опарина**, аспирант каф. педагогики и социальной работы Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, E-mail: evgenija.alex@gmail.com

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ТУРИСТСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» И «ТУРИСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» СТАРШЕКЛАССНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА

В статье раскрывается сущность туристской деятельности и туристической деятельности на основе сравнительного анализа их содержательных характеристик. Выделены параметры для данного сравнительного анализа. Представлена авторская позиция в определении понятия «туристическая деятельность старшеклассников». Характеризуются основные содержательные характеристики туристской деятельности и туристической деятельности в нормативно-правовом пространстве на основе Федеральных законов: от 24.11.1996 N 132-ФЗ (ред. от 05.04.2016) «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017) и «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2017).

**Ключевые слова:** туризм, туристская деятельность, туристическая деятельность, педагогически организованная туристическая деятельность, социальный опыт личности старшеклассника

В педагогических публикациях, касающихся аспектов развития туризма школьников в нашей стране, авторы оперируют понятиями «туристская деятельность» и «туристическая деятельность», которые одни авторы используют как синонимы, другие воспринимают как несколько отличающиеся смыслы,

третьи настаивают на применении смысла «туристский», поскольку он признан в законодательно-правовом плане, а четвертые утверждают, что смысл «туристический» используется ради более благозвучного употребления смысла «туристский» и др.

Действительно, Федеральный закон от 24.11.1996 N 132-ФЗ (ред. от 05.04.2016) «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017) фиксирует все основные понятия, связанные с туризмом как сферой деятельности: туризм, турист, туристская деятельность, туристские ресурсы, туристская индустрия, туристский продукт и др. [1]. Однако в образовательной практике и в научных публикациях встречаем и смыслы, связанные со словом «туристический»: туристический поход, туристический слет, туристическое направление в воспитательной работе школы, туристическая деятельность, туристическая экспедиция. В связи с этим появляются вопросы: насколько правомерно использовать понятие «туристическая деятельность» школьников? являются ли понятия «туристская деятельность» и «туристическая деятельность» равнозначными и равноценными в контексте педагогического процесса? Ответы на эти вопросы необходимы, прежде всего, для научного педагогического познания, где требуется точность в употреблении содержательных смыслов понятий для решения научных проблем.

Целью данной статьи является попытка изложения содержательных характеристик понятий «туристская деятельность» и «туристическая деятельность» школьников, а также обоснование исследовательской позиции по поводу использования понятий «туристическая деятельность» школьников как правомерно и целесообразно для педагогической деятельности.

Ведущим методом для решения поставленной цели выбран сравнительный метод как метод научного познания, который потребовал определить параметры для сравнения содержания исследуемых понятий «туристская деятельность» и «туристическая деятельность» школьников. В числе таких параметров мы определили: законодательно-правовое обеспечение деятельности, содержание понятия, организаторы деятельности, место деятельности в жизни общества, цель деятельности, содержание деятельности, характер и направленность цели деятельности, характер и направленность организации деятельности, степень взаимодействия участников деятельности, личностная активность туристов, ведущий тип взаимодействия, вид общения, продукт туристской деятельности.

Уделим внимание понятию «туризм», поскольку с термином и понятием «туризм» напрямую связаны термин и понятие «туристическая деятельность». *Туризм* определяется в федеральном законе как временные выезды (путешествия) граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства (далее – лица) с постоянного места жительства в лечебно-оздоровительных, рекреационных, познавательных, физкультурно-спортивных, профессионально-деловых, религиозных и иных целях без занятия деятельностью, связанной с получением дохода от источников в стране (месте) временного пребывания [1].

Законодательно-правовым основанием для содержания данной деятельности являются положения Федерального закона, который фиксирует, что *туристская деятельность* – туроператорская и турагентская деятельность, а также иная деятельность по организации путешествий. Так «туристская деятельность» – это вид предпринимательской деятельности по организации путешествий, т.е. по формированию, продвижению и реализации турпродукта [комментарий к федеральному закону от 24 ноября 1996 года N132-ФЗ «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» с изменениями и дополнениями, внесенными Федеральным законом от 1 января 2017 года N 12-ФЗ]. На этом основании под туристской деятельностью (от слова «турист») понимается, во-первых, деятельность специализированных организаций по представлению и организации туристских услуг, и товаров, и, во-вторых, занятие туризмом, отдыхом, путешествиями, экскурсиями, досугом [1]. Так, отдых и путешествия, экскурсии школьников, организованные педагогами школы, можно считать туристской деятельностью.

Несмотря на то, что комиссия по русскому языку при Государственной Думе привела законодательство к единому знаменателю, оставив как единственно правильную только одну норму – «туристская», данная интерпретация не находит единой или широкой поддержки в среде научного сообщества, и прилагательное «туристический» по-прежнему остается нормативным в значении «относящийся к туризму», а в лексике школьной практики продолжают использоваться термины и смыслы: туристический поход, туристический слет, туристическая работа в школе, туристическое направление в школе, туристические акции.

В публикациях о туризме школьников чаще употребляют термин «туристская деятельность», опираясь на положения ФЗ

«Об основах туристской деятельности в РФ», хотя находим и использование термина и смысла «туристическая деятельность» (Р.В. Гатапов, П.И. Истомин, А.Г. Шумаков и др.). Анализ диссертационных исследований, посвященных вопросам туризма, туристской и туристической деятельности, позволил установить: а) авторы рассматривают эти понятия, как очень близкие, вытекающие одно из другого, и взаимозаменяемые (Е.С. Засимович, Г.Г. Енгальчев, И.А. Табатадзе); б) тема туристической деятельности школьников изучена приоритетно в аспектах, касающихся проблем организации данной деятельности школьников, воспитания в этой деятельности школьников различных возрастных этапов, особенностей организации данной деятельности в школьном и дополнительном образовании, социализации школьников и молодежи; в) туристскую деятельность в целом, и школьный туризм в частности, рассматривают как формы познавательной, развлекательной, оздоровительной деятельности, которая выступает в качестве когнитивно-поведенческого, эмоционального, коммуникативного развивающего средства (С.А. Бутырина, Н.М. Зоричева, Н.С. Зосимович, М.М. Симонова, Г.В. Палаткина и др.) в образовательном процессе и социализации школьников.

*Понятие туристической деятельности старшеклассников* мы связываем с деятельностью школьников, которая организуется педагогами с педагогической целью в рамках образовательного процесса и осуществляется с использованием туризма (занятие туризмом, отдыхом, экскурсиями, досугом), его ресурсов, ресурсно-содержательным и нормативно-правовым обеспечением. В этом смысле туристическая деятельность старшеклассников является буквально педагогически организованной, хотя это можно и не подчеркивать, если речь идет о подобной деятельности в качестве одного из видов деятельности ребят, организованной классным руководителем, учителями физкультуры, вожатым, социальным педагогом.

Туристическая деятельность школьников организуется педагогами школы, с одной стороны в нормативно-правовом пространстве, созданном ФЗ от 24.11.1996 N 132-ФЗ (ред. от 05.04.2016) «Об основах туристской деятельности в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017), поскольку она происходит в социуме с использованием туризма и туристских ресурсов [1], а, с другой стороны, в правовом пространстве, созданном на основе Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.05.2017) в связи с тем, что педагогически организуется в рамках образовательного процесса именно с педагогической целью, то есть в широком смысле с целью воспитания, научения, развития, становления социального опыта и др. [2].

Туристическая деятельность выходит за рамки воспитания и обучения, которые осуществляются в школьных условиях, и формирует, накапливает и развивает социальный опыт, социально одобряемые формы поведения. В реальных ситуациях социального развития: ситуации-общения, ситуации-поступков, ситуации-понимания, ситуации-выбор, которые имеют место в туристической деятельности, старшеклассникам приходится решать сложные для себя проблемы, которые могут появиться у них в силу небольшого социального опыта или его отсутствия [3]. Педагог, используя туристическую деятельность в формировании социального опыта личности старшеклассника, моделирует условные ситуации, в которых школьники должны самостоятельно или в совместной деятельности решать поставленные перед ними задачи.

Так, *цель туристической деятельности* для педагогов и школьников это – воспитание, развитие, познание, отдых, общение, социальное становление и развитие, развлечения. Для организаторов туризма *целью туристской деятельности* выступает организация путешествий с целью получения доходов для отрасли туризма, а для туристов – отдых, рекреация, общение.

*Организаторами деятельности* выступают: в туристской деятельности – люди, занятые в сфере сервиса туризма и бизнеса, а в туристической деятельности школьников в рамках образовательного процесса школы – и педагоги: классные руководители, учителя-предметники, учителя физической культуры, социальный педагог, вожатый.

Если рассматривать *место деятельности в социуме*, то туристская деятельность – это одна из приоритетных отраслей экономики Российской Федерации, а туристическая деятельность школьников – часть педагогического процесса и образовательной деятельности, направление в педагогической деятельности, в частности, в воспитательной работе, вид воспитательной работы педагогов.



*Характер и направленность цели деятельности* имеет такое свое содержание: в туристской деятельности – *личная цель* туриста: познавательная, рекреационная, (предназначенная для отдыха, восстановления сил), развлекательная; в туристической – *педагогическая цель*: взаимодействие и совместная деятельность для развития личности и коллектива, в частности, для формирования социального опыта личности; сочетание групповой цели школьников и личной цели каждого.

*Характер и направленность организации деятельности* несколько отличаются в туристской и туристической деятельности школьников: преимущественно культурно-массовый характер имеет туристская деятельность и педагогически организованной по характеру является деятельность школьников (коммуникативная, исследовательская, краеведческая, спортивная, физкультурно-оздоровительная; проектная; культурно-массовая и др.), где культурно-массовый характер может быть выражен, но не является ведущим или основным.

*Ведущий тип взаимодействия*: в туристской деятельности – диалоговое взаимодействие на основе совместного времяпрепровождения, а в туристической деятельности – диалоговое и полилоговое взаимодействие как сотрудничества на основе совместной деятельности; а вид общения: межличностное в туристской деятельности, деловое и межличностное – в туристической деятельности.

*Продукт туристской деятельности*: в туристской деятельности – комплекс услуг по перевозке и размещению, оказываемых за общую цену (независимо от включения в общую цену стоимости экскурсионного обслуживания и (или) других услуг) по договору о реализации туристского продукта; (Гл. 1, ст. 1 ФЗ Об основах туристской деятельности в РФ); в туристической деятельности – социально-педагогические результаты: социальный опыт личности, развитие коллектива, совместный отдых и др.

Как отмечает Ю.С. Константинов, в педагогических вузах будущих учителей не готовят к проведению туристской работы со школьниками, и называют негативные факторы, сдерживающие развитие педагогически организованного туризма учителями в школах: туристская неграмотность учителя; отягощенность семейными заботами; физическая неспособность к походам; материальные затруднения; неприятие туризма как педагогического явления [4, с. 14]. Но, как свидетельствует педагогическая действительность, в опыте лучших педагогов: классных руководителей и учителей-предметников всегда есть место туристическим походам, туристическим экспедициям, туристическим слетам, которые они организуют со школьниками в рамках текущего образовательного процесса с педагогической целью и находят высокую педагогическую ценность туристской деятельности школьников.

Объединение детей в рамках туристической деятельности (чаще всего временное), как подтверждают результаты исследований, предоставляет возможность старшеклассникам включиться в систему общественных отношений, что связано с тем, что старшеклассники взаимодействуют в реальных социальных ситуациях, имеют большие социальные права (в отличие от прав старшеклассника в роли ученика в школе), возможность совместных форм организации деятельности, возможность для социального становления и развития личности, её самоопределения в ценностях социальной жизни. Исходя из этого, можно сказать, что туристическая деятельность, организованная в пе-

дагогическом процессе школы, направлена в целом на формирование социального опыта личности старшеклассника.

Социальный опыт личности старшеклассника мы рассматриваем через логику социального взаимодействия и участия в социальной деятельности, что имеет место в туристической деятельности в реальной социальной среде. *Социальный опыт личности старшеклассника* – это совокупность социальных знаний, ценностей, установок, действий, отношений личности, складывающихся и проявляющихся в ходе взаимодействия с другими людьми, с окружающим миром в различных сферах жизнедеятельности согласно социальным потребностям личности.

Деятельность старшеклассников как туристов в туристической деятельности происходит в реальной социальной среде, и наше исследование подтверждает, что подобная деятельность включает в себе значительный социализирующий потенциал: расширяется сфера общения школьников, происходит приобретение навыков социального взаимодействия, формируются нравственные качества личности, накапливается опыт социального поведения, создаются условия для социального и культурного самоопределения старшеклассников, происходит общение с населением города или другого населенного пункта, то есть у школьников есть возможность коммуникации и взаимодействия в социуме. Степень взаимодействия участников туристической деятельности достаточно высокая: участники взаимодействуют друг с другом и социумом по поводу решения социальных проблем при выполнении исследовательских заданий, проектов, в совместной деятельности.

Вместе с тем в ходе туристической деятельности ставятся цели, влияющие на социальное становление и развитие личности старшеклассника: обеспечение условий для удовлетворения потребности старшеклассника в достижении реальных результатов своей деятельности и самоорганизации; создание естественной среды общения для детей, в основе которой лежат доброжелательные отношения детей со взрослыми и друг с другом; обеспечение сотрудничества детей и взрослых как наиболее эффективного и адекватного способа раскрытия потенциала ребенка и оптимизации его взаимоотношений с социумом; формирование и развитие у детей как туристских навыков, так и навыков экологически грамотного поведения в природной среде, навыков социального поведения в социуме.

Таким образом, понятия «туристская деятельность» и «туристическая деятельность» школьников:

а) являются равнозначными и равноценными в контексте педагогического процесса, если данная деятельность педагогически организована, с педагогической целью, с использованием туризма и его ресурсов, а также его нормативно-правового обеспечения;

б) являются синонимичными понятиями и вместе с тем каждое из них имеет свои содержательные характеристики и особенности, что позволяет ученым оперировать ими как самостоятельными, вполне самодостаточными для выражения существующих тенденций в практике развития сферы туризма и образовательной практики, что находит когнитивно-рефлексивное отражение и поддержку в научном педагогическом сообществе;

в) вполне правомерно могут быть использованы в научном образовательном контексте, если автор это делает целесообразно, на нормативно-правовой основе и осмысливает педагогическую сущность данной деятельности.

#### Библиографический список

1. *Об основах туристской деятельности в Российской Федерации*. Федеральный закон N132-ФЗ от 24 ноября 1996 года с изменениями и дополнениями, внесенными Федеральным законом от 1 января 2017 года N 12-ФЗ. Москва, 2017.
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2017-2016 года. Москва, 2017.
3. Опарина Е.А. Ситуации социального развития как средство социального воспитания старшеклассников. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*, Красноярск, 2011; 4: 69 – 74.
4. Константинов Ю.С. Кто же в школе поведёт детей в туристский поход? *Детско-юношеский туризм и краеведение России: научно-методический журнал*. Москва: Изд-во «Канцлер» 2016; 3: 13 – 19.

#### References

1. *Ob osnovah turistskoj deyatel'nosti v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon N132-FZ ot 24 noyabrya 1996 goda s izmeneniyami i dopolnениями, vnesennymi Federal'nyim zakonom ot 1 yanvarya 2017 goda N 12-FZ. Moskva, 2017.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon N 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2017-2016 goda. Moskva, 2017.
3. Oparina E.A. Situacii social'nogo razvitiya kak sredstvo social'nogo vospitaniya starsheklassnikov. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*, Krasnoyarsk, 2011; 4: 69 – 74.
4. Konstantinov Yu.S. Kto zhe v shkole povedet detej v turistskij pohod? *Detsko-yunoshejskij turizm i kraevedenie Rossii: nauchno-metodicheskij zhurnal*. Moskva: Izd-vo «Kancler» 2016; 3: 13 – 19.

Статья поступила в редакцию 02.08.17

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 KINDERGARTEN TEACHERS AND PARENTS IN CHILDREN'S READINESS TO GO TO THE FIRST GRADE.

The article discusses the issues of preparing children for leaving kindergarten and going to school. To come to the first grade is sometimes difficult and may even be a moment of crisis in the child's development. It is important to understand what tasks the kindergarten teachers, professionals, collaborating with the kindergarten and parents fulfill. The author concludes that for the child to leave kindergarten happens painless, or at least with the least psychological trauma, he requires a coordinated effort on the part of his educators, parents and future teachers. Their consistency and professionalism will largely depend on the success of the child's education, which happens on first days of his stay in school.

**Key words:** transition to school process of training, kindergarten teacher, parents, crisis of development.

**Сабрин Абд Аль Кадер**, аспирантка 2 года факультета «Образование и педагогические науки», Новгородский государственный университет, г. Великий Новгород, E-mail: jsirota1976@gmail.com

## РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО САДА И РОДИТЕЛЕЙ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ДЕТЕЙ В ПЕРВЫЙ КЛАСС

В статье рассматриваются вопросы подготовки детей к переходу из детского сада в первый класс школы. Переход в первый класс – иногда нелёгкий и даже кризисный момент в развитии ребёнка. Важно осознать, в чём заключаются задачи воспитателя детского сада, профессионалов, сотрудничающих с детским садом, а также родителей. Автор делает вывод о том, что для того, чтобы переход ребёнка из детского сада в общеобразовательную школу прошёл безболезненно или хотя бы наименее психотравматично, необходимы координированные усилия со стороны окружающих его взрослых людей – воспитателей, родителей, будущих учителей. От их согласованности и профессионализма во многом будет зависеть успешность обучения ребёнка, которая закладывается с первых дней пребывания ребёнка в школе.

**Ключевые слова:** переход в школу, процесс подготовки, воспитатель детского сада, родители, кризис развития.

Подготовка воспитателей детских садов к процессу формирования у детей готовности к обучению в общеобразовательной школе является актуальной проблемой. Данная проблема в каждой стране решается по-разному, в зависимости от требований уровня развития детей перед поступлением в школу, сложности школьной программы и других факторов. Рассмотрим, как решается данная проблема на примере подготовки детей в школе в детских садах Израиля.

Паяс-Глик [1] утверждает, что эмоциональное развитие – это основа здорового развития личности ребёнка, поэтому воспитатель детского сада в первую очередь должен понимать, в чём состоят эмоциональные потребности воспитанного. Это особенно важно на этапе подготовки детей к школе.

Дети, обладающие повышенной чувствительностью, имеющие много страхов, отличающиеся особой тревожностью и конфликтностью, они не могут нормально развиваться, это, скорее всего, будет способствовать развитию психологического барьера при поступлении в школу, поэтому эти дети нуждаются в помощи в первую очередь. Также слишком закрытые и спокойные дети, избегающие интеракции с окружающей средой, недостаточно выражающие свои чувства, тоже не всегда правильно развиваются. Это может вызывать осложнения при поступлении ребёнка в школу, когда эти проблемы могут обостриться в связи с тем, что ребёнок попадёт в другую среду.

Ещё на этапе подготовки в школу важно, чтобы среда детского сада была эмоционально здоровой и способствовала раскрытию детей – и в физическом, и в духовном плане, при этом обеспечивала ребёнку отдых и покой [2].

Задачи воспитателя детского сада не просты и разнообразны:

- защитить ребёнка от расстройства, нередко возникающего при длительном пребывании в маленьком закрытом помещении,
- защитить от слишком большого количества поступающей в процессе занятий информации,
- защитить, при необходимости, от других детей в процессе периодически возникающих конфликтных ситуациях и др.

Воспитатель детского сада должен учитывать индивидуальные различия между детьми, ведь к каждому ребёнку нужен свой особый подход, в то же время необходимо каждому ребёнку обеспечить комфортную уютную среду.

При этом очень важен элемент игры со сверстниками и взрослыми. Вместе с тем, важна и личная внутренняя свобода, независимость от других детей, умение играть и в одиночестве. Важно уравновесить грань между общественными потребностями ребёнка и его независимостью от коллектива. Ребёнку необходимо найти своё место в коллективе, умея принять интересы других, их участие и даже иногда главенство, важно побыть и в

роли лидера, и в роли ведомого [2]. Поведение в обществе включает в себя осознание прав и интересов других членов общества, включая принадлежность (моё и чужое), именно тогда просыпается общественная ответственность, основанная на отношениях «дай – возьми».

В детском саду прививается самостоятельность, которая включает и рутинные каждодневные действия (умывание, одевание, еда, порядок и т. п.), и также решаются интеллектуальные и общественные задачи. Порядок (например, положить на место игрушки) очень воспитывает и организует, и задача воспитателя – приучить к порядку без понуканий [3].

Воспитатель детского сада (обычно, это женщина) во многих смыслах автономна и независима в своём детском саду, дети это её «королевство». Персонал детского сада, как правило, подчиняется воспитателю, а он сотрудничает с «приходящими» службами – психологом, логопедом, трудотерапевтом, помощницей и воспитателем по специальному образованию. Детский сад – это самостоятельная единица, со своим распорядком дня, со своими связями с внешней средой, поэтому управление детским садом включает в себя: область педагогики, управление временем, администрация. Кроме того, воспитатель обязан установить, каким именно детям нужна особая помощь в силу особенностей и трудностей в обучении. Для этого, воспитатель пользуется помощью профессионалов – логопед, трудотерапевт, психолог. Воспитатель – в некотором смысле и директор детского сада, поэтому успех подготовки детей к школе зависит также и от типов управления [6].

Роль воспитателя детского сада при переходе детей в школу трудно преувеличить.

Самая большая трудность – выявить детей с особыми потребностями, обычному воспитателю не всегда хватает знаний и умений, но его (чаще её) политика и поведение при переходе в школу были выявлены как самые важные факторы успеха, больше чем любые административные изменения или изменения в программе обучения [6]. Ребёнок, вовремя направленный в специальную школу, которая максимально отвечает его потребностям, избежит многих проблем в обычной школе. Воспитатель детского сада занят в создании и имплементации образовательной политики в детском саду, включая также оценку и контроль. Воспитатель отвечает за педагогические процессы и новшества в своём детском саду. Инициатива и видение воспитателя важны в общей работе детского сада, важно насколько привлечены к сотрудничеству профессионалы, и какая атмосфера царит в повседневной жизни детей и взрослых [3].

Роль и задачи родителей.

Можно выделить четыре главных фактора, которые влияют на возможность родителей поддерживать детей в периоды кризиса

в развитии, одним из которых, безусловно, является переход из детского сада в школу:

1. Ранняя подготовка, психологическое «закаливание»: подготовка ребёнка к возможным трудностям до того как они наступили. Любые изменения переносятся детьми очень сложно, даже переезд на другую квартиру, а особенно развод родителей, и крайне важно заранее подготовить и «закалить» ребёнка [4].

2. При поступлении в первый класс, важно поговорить с ребёнком о его новом статусе ученика, о том, как важно и интересно, но вместе с тем и сложно учиться, о тех преимуществах, которые дадут знания чтения и письма, но картинка не должна быть идеальной: родитель должен объяснить, что в школе есть чёткий распорядок дня, домашние задания, которые обязательно выполнять, время для игр уменьшается, к правам добавляются и обязанности [5].

3. Эмпатия – развитие возможности родителей слушать и слышать детей, выражать и давать детям выразить чувства, связанные с переживаемым кризисом; уметь слышать злящегося ребёнка, давать проявление гнева, не подавляя его, а даже понимая [5].

4. Поддержка и участие – усилить способность родителей помочь ребёнку пережить чувство возможности, способности справиться со сложностями [5]. Можно привести в пример более ранние успехи ребёнка в борьбе со сложностями и негативными эмоциями. Например, можно сказать: «Ты, действительно, злишься и отчаиваешься, и тебе тяжело, но я уверен, что ты справишься с этим позже. Ты – ребёнок умный, можешь понять события и уже в прошлом это доказал».

5. Решение конкретных проблем на месте. Часто тревожность ребёнка напрямую связана с довольно простыми вопросами, которые не дают ребёнку покоя. Например, где находится туалет в новой школе, и когда можно воспользоваться им. Важно чтобы родители смогли распознать такого рода вопросы и ответить на них ясно и прямо. Например: «Туалет в конце коридора, можно пойти туда на перемене или на уроке, получив разрешение учителя» [6].

Роль взрослого (родитель, воспитатель, учитель):

Взрослый, важный в жизни ребёнка, служит своеобразным «якорем» при нелёгком процессе адаптации. Взрослый даёт ребёнку необходимое тепло и уверенность, помогает распознать душевные и физические потребности ребёнка, даёт ему необходимые правила поведения и чёткие границы. Кроме того, важно поставить ребёнку сильные и актуальные задачи и помочь осуществить их, дать задания и назначить уровень ответственности за них согласно возрасту, помочь найти своё место в разрастающейся общественной среде, не забывая о семейных и культурных ценностях.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что для того, что бы переход ребёнка из детского сада в общеобразовательную школу возник безболезненно или хотя бы наименее психотравматично, необходимы координированные усилия со стороны окружающих его взрослых людей – воспитателей, родителей, будущих учителей. От их согласованности и профессионализма во многом будет зависеть успешность обучения ребёнка, которая закладывается с первых дней пребывания ребёнка в школе.

#### Библиографический список

1. Паяс-Глик С. *Воспитание в раннем возрасте, проблемы и потребности*. Тель Авив, 1968.
2. Бронс Г. *Культура воспитания: статьи о воспитании*. Тель Авив, 2000.
3. Фойерштейн Р. Лекция на тему «Переходы в образовании». *Переходы в образовании*. Тель Авив, 1997.
4. Виникут Д. *Ребёнок, семья и окружение*. Тель Авив, 1998.
5. Равив А. и Кацнельсон А. *Готовность к школе – теоретические и практические аспекты*. Иерусалим, 2003.
6. Кфир Н. *Как крути по воде: справиться с кризисом*. Тель Авив, 1989.

#### References

1. Payas-Glik S. *Vospitanie v rannem vozraste, problemy i potrebnosti*. Tel' Aviv, 1968.
2. Brono G. *Kul'tura vospitaniya: stat'i o vospitanii*. Tel' Aviv, 2000.
3. Foyershteyn R. Lekciya na temu «Perehody v obrazovanii». *Perehody v obrazovanii*. Tel' Aviv, 1997.
4. Vinikut D. *Rebenok, sem'ya i okruzhenie*. Tel' Aviv, 1998.
5. Raviv A. i Kacnel'son A. *Gotovnost' k shkole – teoreticheskie i prakticheskie aspekty*. Ierusalim, 2003.
6. Kfir N. *Kak krugi po vode: spravit'sya s krizisom*. Tel' Aviv, 1989.

Статья поступила в редакцию 27.07.17

УДК 37.048.45

**Tavvyrikov E.E.**, postgraduate, Russian National State University of Physical Culture, Sport and Health n.a. P.V. Lesgaft (St. Petersburg, Russia), E-mail: Te1639@yandex.ru

**ORGANIZATION OF ACTIVITY OF CURLING TRAINING IN GROUPS FOR BEGINNERS IN YOUTH ATHLETIC CENTERS.** The article examines the specificity of sports training of young athletes in condition of youth athletic centers, the specificity of the organization of the training process on curling for beginners. The article examines the curling training program, its distinctive features. The organizing of training activities for beginners is studied in more detail taking into account the specificity of the sport and the requirements for the formation of the leading physical qualities of curlers. The author concludes that curling training in the overall system of many-year athletic training of students in conditions of youth athletic center is very essential; it mostly determines the viability and potential of each young athlete. The curling training programs of athletes are tested in conditions of youth athletic centers, as the training of young athletes in our country at this sport has been arranged not very long time ago.

**Key words:** curling, youth athletic center, sport training on curling for beginners.

**E.E. Tavyrikov**, аспирант, ФГБОУ ВО «Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.В. Лесгафта», г. Санкт-Петербург, E-mail: Te1639@yandex.ru

## ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГРУПП НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО КЁРЛИНГУ В УСЛОВИЯХ ДЮСШ

В статье рассмотрена специфика спортивной подготовки юных спортсменов в условиях ДЮСШ. Показана специфика организации тренировочного процесса при организации спортивной подготовки по кёрлингу. В статье рассмотрена программа спортивной подготовки по кёрлингу, её отличительные особенности. Более подробно рассмотрена организация деятельности групп начальной подготовки с учётом специфики данного вида спорта и требований к формированию ведущих физических качеств кёрлингистов. Автор делает вывод о том, что этап начальной подготовки в общей системе многолетней спортивной подготовки учащихся по кёрлингу в условиях ДЮСШ является крайне важным и во многом предопределяет перспективность



и потенциал каждого юного спортсмена. В настоящее время программы подготовки спортсменов по кёрлингу в условиях детско-юношеских спортивных школ проходят свою апробацию, так как подготовка юных спортсменов у нас в стране по этому виду спорта стала осуществляться сравнительно недавно.

**Ключевые слова:** кёрлинг, детско-юношеская спортивная школа, начальная спортивная подготовка по кёрлингу.

Кёрлинг (англ. curling, от гэльск. curr) — командная спортивная игра на ледяной площадке. Участники двух команд поочередно пускают по льду специальные тяжёлые гранитные снаряды («камни») в сторону размеченной на льду мишени («дома»). В каждой команде по четыре игрока [1]. Считается, что кёрлинг возник в Шотландии в начале XVI века. Первые летописные упоминания о кёрлинге встречаются в средневековых монастырских книгах, датированных 1541 годом, которые сохранились в шотландском аббатстве Пейсли. Холодный климат и демократичные требования для игры сделали её очень популярной в Шотландии, впоследствии данная игра получила распространение во всём мире. Первый клуб кёрлингистов был открыт в 1737 году в провинции Файф. В Новый свет и конкретно, в Канаду, кёрлинг проник вместе с переселенцами, бежавшими в Америку из Шотландии, кёрлинг и получил широкое распространение в силу климатических условий, которые подходили в этой игре практически идеально — прежде всего, из-за того, что естественный лёд в этой стране держится не менее полугода, а в то время это было особенно важно, т.к. искусственных ледовых полей не было. В США дебют кёрлинга состоялся в 1768 году: в эту игру любили играть шотландские солдаты, расквартированные в Квебеке в то время.

В первой половине XIX века были официально утверждены правила игры в кёрлинг, которые с тех пор практически не изменились [1].

Спортсмены обычно начинают заниматься кёрлингом в старших классах.

В России данный вид спорта имеет высокую востребованность школьников старших классов, с учётом важных оздоровительной, образовательной и воспитательной функций кёрлинга. В Москве подготовку юных спортсменов по кёрлингу осуществляет ряд ДЮСШ.

Наше исследование, посвящённое изучению организации эффективной начальной подготовки по кёрлингу, проводилось на базе Государственного бюджетного учреждения города Москвы «Спортивная школа №10» Департамента физической культуры и спорта города Москвы (ГБУ «Спортивная школа №10» Москомспорта) г. Москва, г. Зеленоград.

Государственное бюджетное учреждение «Спортивная школа № 10» Департамента спорта и туризма города Москвы (ГБУ «Спортивная школа №10» Москомспорта) является государственным учреждением, основной деятельностью которого является «спортивная подготовка детей, подростков и молодёжи, раз-

- плавание;
- настольный теннис;
- хоккей;
- спорт лиц с ПОДА;
- фигурное катание на коньках;
- кикбоксинг;
- кёрлинг.

В процессе экспериментального исследования проведён анализ программы спортивной подготовки по кёрлингу в ДЮСШ Серикова Сергея Михайловича [3].

Прежде всего, следует отметить, что система многолетней спортивной подготовки должна обеспечивать преемственность задач, методов, средств, форм подготовки спортсменов всех возрастных групп, «которая основана на целенаправленной двигательной активности: оптимальное соотношение процессов тренировки, воспитания физических качеств и формирования двигательных умений, навыков и различных сторон подготовленности; рост объема средств общей и специальной физической подготовки, соотношение между которыми постоянно изменяется; строгое соблюдение постепенности в процессе наращивания нагрузок; одновременное развитие отдельных качеств в возрастные периоды, наиболее благоприятные для этого» [4].

В программе подготовки спортсменов подробно рассматриваются и, при необходимости, оптимизируются параметры, обеспечивающие учебно-тренировочный процесс:

- определяется количество учебных часов по годам обучения,
- проводится отбор содержания учебного материала для каждого этапа подготовки;
- определяются основные физические качества, необходимых спортсменам — кёрлингистам и система тренировок по их совершенствованию.

Содержание программы спортивной подготовки по кёрлингу определяется целью и задачами тренировочной и соревновательной деятельности, а также соотношением объемов работы в разных видах подготовки на отдельных этапах.

На этапе начальной подготовки по кёрлингу реализуются следующие виды подготовки: общая и специальная физическая, техническая, теоретическая подготовка, контрольные испытания и соревнования.

При этом виды спортивной подготовки по кёрлингу включают следующие элементы (табл. 1) [5].

Таблица 1

Содержание различных видов спортивной подготовки по кёрлингу

№	Вид спортивной подготовки по кёрлингу	Его содержание
1.	Общая физическая подготовка	Общеразвивающие упражнения, скоростно-силовая подготовка, легкоатлетический бег, подвижные и спортивные игры и др.
2.	Специальная физическая подготовка	специальная подготовка, специально-подготовительные упражнения
3.	Тренировка на льду	Система специальных упражнений по отработке отдельных технических приёмов

вития у них способностей в избранном виде спорта и достижении ими спортивных результатов» [2].

«Спортивная школа № 10» Департамента спорта и туризма города Москвы осуществляет следующие основные виды деятельности:

- планирует и осуществляет тренировочный процесс,
- осуществляет отбор лиц для их спортивной подготовки.
- осуществляет медицинское и материально-техническое обеспечение лиц, проходящих спортивную подготовку.
- выполняет государственное задание по осуществлению спортивной подготовки юных спортсменов [2].

В 2017 году в ГБУ «Спортивной школе №10» Москомспорта функционируют 7 отделений:

Следует отметить, что для успешного выступления на соревнованиях по кёрлингу спортсмен должен иметь разностороннюю физическую подготовку.

Например, технический приём свипинг (от англ. sweeping, от sweep — «мести», «подметать»), является очень сложным и энергетически затратным процессом. При его выполнении задействовано множество групп мышц (рук, пресса, спины, ног) [6]. В этой связи в арсенал подготовки спортсменов-кёрлингистов входят упражнения из различных видов спорта, направленные на развитие необходимых физических качеств спортсменов: координационные и скоростно-силовые способности, упражнения на гибкость, выносливость, упражнения на скоростные и силовые качества.

Таблица 2

Система технических приёмов по формированию необходимых для кёрлинга физических качеств

№	Физические качества и способности	Технические приемы
1.	Координационные способности	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Выезд из колодок без камня и щетки.</li> <li>- Выезд из колодок без камня («щетка» перед собой на льду) с небольшой опорой на щетку.</li> <li>- Выезд из колодок без камня («щетка» перед собой на льду) без опоры на щетку.</li> <li>- Выезд из колодок без камня («щетка» с боку) без опоры на щетку.</li> <li>- Выезд из колодок без камня с сохранением заданного направления.</li> <li>- Изучение перемещения по льду правым и левым боком вперед, скольжение на одной ноге.</li> <li>- Выбор правильного местонахождения на площадке.</li> </ul>
2.	Скоростно-силовые способности, ловкость	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Умение проехать в «воротики».</li> <li>- Выпуск камня без изменения направления его движения.</li> <li>- Выполнение выпуска камня с заданным вращением.</li> <li>- Выполнение технических заданий на площадке («тейк», «дро», «гард») и др.</li> </ul>
3.	Выносливость	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Перемещение рядом с камнем с выполнением свиппинга и др.</li> </ul>

В программе определены важные спортивные качества кёрлингистов, определяющие:

- уровень владения броском спортивного снаряда (камня для игры в кёрлинг),
- точность реализации камня для игры в кёрлинг в соревновательных условиях,
- эффективность командных взаимодействий.

Рассмотрим систему технических приёмов по формированию необходимых для кёрлинга физических качеств (Таблица 2).

Методически грамотно построенные занятия приводят к укреплению здоровья и правильному физическому развитию, укреплению опорно-двигательного аппарата, развитию двигательных способностей игроков и, в целом, разносторонней физической подготовленности юных спортсменов.

Как отмечают педагоги-практики С.П. Мельников [7] и др., при обучении основам техники физических упражнений и техники бега игры в кёрлинг определяется степень пригодности к избранному виду спорта и перспективы роста в данном виде спорта. Это является важной составляющей учебно-воспитательного и тренировочного процесса в ДЮСШ.

В соответствии с этими задачами определяется стратегия подготовки при разработке документов планирования.

В целом планирование тренировки юных игроков в кёрлинг осуществляется с учётом следующих основных методических положений табл. 3:

Таблица 3

Основные методические положения, лежащие в основе подготовки юных спортсменов по кёрлингу

1 положение	Традиции периодизации подготовки юных спортсменов
2 положение	Правильная постановка задач в годичном цикле и многолетнем плане.

3 положение	Соответствие основных средств и методов подготовки задачам текущего года
4 положение	Динамика физической и функциональной подготовленности.
5 положение	Принципы распределения тренировочных и соревновательных нагрузок в годичном цикле

В методической части программы раскрываются современные научные основы подготовки игроков в кёрлинг и детализируются особенности построения тренировочных занятий на этапах многолетней подготовки в группах начальной специализации, учебно-тренировочных и группах спортивного совершенствования.

Таблица 4

Периодизация возрастных групп спортсменов в процессе спортивной подготовки

Возраст	Соответствие этапам спортивной подготовки
9-11 лет	группы начальной подготовки
12-17 лет	учебно-тренировочные группы
18-20 лет	группы спортивного совершенствования
Старше 20 лет	группы высшего спортивного мастерства

Требования к наполняемости групп и максимальный объем тренировочной нагрузки на этапе начальной подготовки следующие (Табл. 5).

Таблица 5

Рекомендуемая наполняемость групп и максимальный объем тренировочной нагрузки на этапе начальной подготовки в условиях ДЮСШ [4]

Этап подготовки	Период обучения (лет)	Минимальная наполняемость групп (чел.)	Оптимальный состав группы (чел.)	Максимальный количественный состав группы (чел.)	Максимальный объем тренировочной нагрузки в неделю (час.)
Начальной подготовки	первый год	-	14-16	30	6
	второй год	-	12-14	24	9

Перевод учащихся ДЮСШ с одной группы в другую осуществляется не автоматически, а на основании решения органа самоуправления (тренировочного, методического совета) с учетом стажа занятий и выполнения каждым учащимся контрольно-переводных нормативов. При этом если результаты прохождения подготовки не соответствуют Программным требованиям, перевод на следующий этап подготовки не допускается. Основными критериями оценки деятельности на этапе *начальной подготовки* являются:

- стабильность состава контингента, установленного учреждением, при отсутствии рекомендаций;
- уровень освоения учащимися ДЮСШ основ техники в избранном виде спорта.
- динамика прироста индивидуальных показателей физической подготовленности занимающихся.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что этап начальной подготовки в общей системе многолетней спортивной подготовки учащихся по кёрлингу в условиях ДЮСШ является крайне важным и во многом предопределяет перспективность и потенциал каждого юного спортсмена. В настоящее время программы подготовки спортсменов по кёрлингу в условиях ДЮСШ проходят свою апробацию, так как подготовка юных спортсменов у нас в стране по этому виду спорта стала осуществляться сравнительно недавно. В этой связи программа подготовки всё время дополняется различными элементами из аналогичных программ, но по другим видам спорта. В частности, хорошо себя зарекомендовали элементы общей физической подготовки средствами легкой атлетики, а также гимнастические упражнения, которые в совокупности способствуют формированию необходимых качеств у юных кёрлингистов. Тем самым поиск оптимальной спортивной подготовки учащихся по кёрлингу в условиях ДЮСШ продолжается.

#### Библиографический список

1. Кёрлинг. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%91%D1%80%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D>
2. Устав Государственного бюджетного учреждения города Москвы «Спортивная школа № 10» Департамента спорта и туризма города Москвы. Available at: <http://zelorbta.ru/upload/docs/%D0%A3%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%202017.pdf>
3. Сериков С.М. *Программа по кёрлингу для работы отделения «кёрлинга» МОУ ДЮСШ*. Москва, 2010.
4. *Положение о государственном бюджетном учреждении дополнительного образования «Саратовская областная детско-юношеская спортивная школа «Надежда Губернии»*. Available at: <http://pandia.ru/text/80/219/5739.php>
5. Воронов А.В., Лемешева Ю.С., Гудин Н.В., Васильковский Б.М., Панов Г.М. *Федеральный стандарт спортивной подготовки по кёрлингу*. Москва, 2012.
6. Задворнов, К.Ю. Кёрлинг. *Организация и судейство соревнований*: монография. Москва, 2006.
7. Мельников С.П. Виды бросков кёрлингового камня. *Основы спортивной игры в кёрлинг*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2006.

#### References

1. Kerling. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%91%D1%80%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D>
2. Ustav Gosudarstvennogo byudzhethnogo uchrezhdeniya goroda Moskvy «Sportivnaya shkola № 10» Departamenta sporta i turizma goroda Moskvy. Available at: <http://zelorbta.ru/upload/docs/%D0%A3%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%202017.pdf>
3. Serikov S.M. *Programma po kerlingu dlya raboty otdeleniya «kerlinga» MOU DYSSH*. Moskva, 2010.
4. *Polozhenie o gosudarstvennom byudzhethnom uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya «Saratovskaya oblastnaya detsko-yunosheskaya sportivnaya shkola «Nadezhda Gubernii»*. Available at: <http://pandia.ru/text/80/219/5739.php>
5. Voronov A.V., Lemesheva Yu.S., Gudin N.V., Vasil'kovskij B.M., Panov G.M. *Federal'nyj standart sportivnoj podgotovki po kerlingu*. Moskva, 2012.
6. Zadvornov, K.Yu. Kerling. *Organizaciya i sudejstvo sorevnovanij*: monografiya. Moskva, 2006.
7. Mel'nikov S.P. Vidy broskov kerlingovogo kamnya. *Osnovy sportivnoj igry v kerling*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2006.

Статья поступила в редакцию 02.08.17

УДК 371

**Shihshabekov Sh.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: Sh-bek55@mail.ru

**Magomedov O.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Sports-Pedagogical Disciplines, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: farida\_tisamaya@mail.ru

#### REALIZATION OF THE PRINCIPLE OF AVAILABILITY AND INDIVIDUALIZATION IN PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS.

The authors of the article substantiate and experimentally prove that the learning process and education must be built with a gradual complication of studied material, rational alternation of the load sequence and recreation and increasing requirements for students. The achievement of this goal is possible with a reasonable planning of the training process with the implementation of the principle of availability and individualization. The importance of the physical education to create a humane person-oriented health and fitness environment providing for the humanization of conditions of training, education and humanization of the individual student on the principles of personal approach, democratization and humanization of educational work, achieving this goal is possible by clever planning of the training process with the help of the principle of availability and personalization.

**Key words:** principle of availability and personalization, individually differentiated approach, health promotion, humanization of a student.

**Ш.Ю. Шихшабеков**, канд. пед. наук, проф. каф. физического воспитания, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: Sh-bek55@mail.ru

**О.М. Магомедов**, канд. пед. наук, проф. каф. спортивно-педагогических дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: farida\_tisamaya@mail.ru

## РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ДОСТУПНОСТИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

В статье обоснована и экспериментально доказана необходимость построения процесса обучения и воспитания с постепенным усложнением изучаемого учебного материала, рациональным чередованием нагрузок и отдыха и повышением требований, предъявляемых к студентам. Важность физического воспитания создать гуманную личностно-ориентированную физкультурно-оздоровительную среду, предусматривающую очеловечивание условий обучения, воспитания и гуманизацию



личности обучаемого на принципах личностного подхода, демократизации и гуманизации учебно-воспитательной работы, достижение этой цели возможно при разумном планировании учебно-тренировочного процесса с реализацией принципа доступности и индивидуализации.

**Ключевые слова:** принцип доступности и индивидуализации, индивидуально-дифференцированный подход, укрепление здоровья, гуманизация личности обучаемого.

Индивидуализация в физическом воспитании – это организация учебно-тренировочного процесса с учётом индивидуальных особенностей занимающихся, которые позволяют создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого студента. Академик Е.В. Бондаревская и профессор С.В. Кульневич [1] дают следующую формулировку этому термину: индивидуально ориентированная помощь ученикам в реализации субстанциональных потребностей, без которых невозможно почувствовать природную «самость» и человеческое достоинство, создание условий для реализации способностей и возможностей, характерных именно для этой личности.

Большие нагрузки, которые приводят к перенапряжению организма, нежелательны в физическом воспитании, поэтому принцип доступности обучения предполагает соответствие учебного материала и физических нагрузок возрасту, индивидуальным способностям студентов [2].

При реализации принципа доступности и индивидуализации должна приниматься во внимание готовность занимающихся к обучению, выполнению той или иной тренировочной нагрузки и определена мера доступности заданий.

Доступность означает посильную меру нагрузок, т. е. такие трудности, которые могут быть успешно преодолены при надлежащей мобилизации физических и духовных сил. Объективно оценить доступность физических нагрузок можно лишь с учетом их оздоровительного и восстановительного эффекта. Доступными можно считать те нагрузки, которые ведут к укреплению и сохранению здоровья.

Эффективность физического воспитания в значительной мере зависит от правильной реализации принципа доступности и индивидуализации. В соответствии с принципом доступности и индивидуализации обучение и воспитание студентов, их учебная деятельность должны строиться на основе учета реальных возможностей, предупреждения интеллектуальных, физических, нервно-эмоциональных перегрузок, отрицательно влияющих на их здоровье.

При предъявлении недоступных требований и использовании непосильных учебно-тренировочных заданий, связанных с проявлением больших физических сил и волевых усилий резко снижается мотивационный настрой на учение, падает работоспособность и быстро наступает утомление. Вместе с тем чрезмерное упрощение, облегчение материала тоже снижает интерес студентов к учению и не способствует развитию двигательных способностей. Для правильного определения меры доступности применяемых физических упражнений и учебно-тренировочных нагрузок недостаточно руководствоваться программами и нормативными требованиями. Для определения допустимых физических нагрузок педагог должен хорошо знать индивидуальные особенности каждого студента. Его функциональные возможности, уровень развития физических качеств, особенности темперамента, характера, способности, интересы и условия жизнедеятельности.

Одним из решающих факторов реализации принципа доступности и индивидуализации в физическом воспитании студентов является индивидуально-дифференцированный подход, осуществляемый в процессе обучения и воспитания. Он выражается: в индивидуализации и дифференциации учебных заданий; нормировании физической нагрузки; в дозировании физических упражнений; дифференциации средств, форм, и методов физического воспитания, приемов педагогического воздействия в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями каждого студента.

Систематически осуществляемый индивидуально-дифференцированный подход в физическом воспитании является одним из важнейших условий для успешной реализации принципа доступности и индивидуализации в воспитании студентов. Согласно требованиям этого принципа объем, интенсивность, темп, нагрузка, дозировка, координационная сложность выполняемых упражнений должны соответствовать возрасту, полу, уровню физической и функциональной подготовленности и возможности каждого студента.

Индивидуально дифференцированный подход позволяет раскрыть индивидуальные способности и возможности каждого студента и дает возможность организовать обучение и воспитание

студента с учетом личностного развития и индивидуальных особенностей. Он способствует созданию благоприятных условий для максимальной реализации индивидуальных способностей, развития, саморазвития и самореализации личности. Учитывая это, в основу реализации принципа доступности и индивидуализации в физическом воспитании студентов был положен индивидуально-дифференцированный подход, предусматривающий применение доступных посильных упражнений, физических нагрузок, позволяющих без ущерба для здоровья улучшить физическую подготовленность занимающихся.

Известно, что развитие и самосовершенствование двигательных способностей, формирование двигательных умений и навыков наиболее эффективно происходит при индивидуализации и дифференциации учебных заданий при правильном нормировании физических нагрузок с учетом уровня подготовленности и возможности каждого студента [3].

На наш взгляд, принцип индивидуализации должен быть предусмотрен программой по физическому воспитанию студентов и системой зачетных требований, которые бы им позволили в полной мере реализовать свои возможности. Однако существующая система зачетных требований в вузах лишает такой возможности. Она не в полной мере отвечает требованиям принципа индивидуализации обучения. Один из главных недостатков существующей системы оценок физической подготовленности студентов то, что она рассчитана на среднестатистического студента без учета индивидуальных особенностей личности.

Система зачетной оценки по физическому воспитанию, предусмотренная программой вузов, является чрезмерно сложной по объему обработки результатов и жесткой по предъявляемым требованиям. Практика показывает, что аттестация студентов должна проводиться с учетом прогрессирования в развитии индивидуальных физических качеств и уровню физического и психического здоровья занимающихся. Прирост показателей физической и функциональной подготовленности студентов является основным критерием оценки – аттестации занимающихся физическими упражнениями, а не выполнение контрольных и зачетных нормативов по физической подготовке.

Организация учебных и самостоятельных занятий по физическому воспитанию студентов на основе реализации принципа доступности и индивидуализации и с учетом интересов занимающихся позволяют получить максимальный оздоровительный и тренировочный эффект за счет возникающего личностного удовлетворения. Для подтверждения наших предположений был проведен эксперимент. В начале учебного года каждому студенту предоставлялась возможность выбрать вид спорта и форму занятий, сложность задания посредством применения трехуровневой подготовки: базового, факультативного, специального. Базовые задания направлены дать общую физическую подготовку по программе вуза и являются обязательными для выполнения; факультативные задания необязательные, они дают возможность раскрыть индивидуальные склонности и возможности обучающихся. Студентам, имеющим особую физическую подготовленность давались специальные задания. Это повышало интерес к учебно-тренировочному процессу, их активность и способствовало формированию положительного отношения к физкультурным занятиям.

В процессе педагогических наблюдений, проводимых на учебных и внеучебных занятиях, изучались объективные и субъективные факторы, влияющие на спортивную деятельность студентов, формы организации и качество проведения занятий, их направленность и содержание, учебно-спортивная база, индивидуальные особенности занимающихся, двигательные способности, учебные возможности [4].

На каждого студента был составлен индивидуальный план, в котором учитывались их индивидуальные особенности, принимая во внимание все «слабые» и «сильные» места в физической подготовке того или иного студента. Ежемесячно проводилось тестирование занимающихся и в специальном журнале отмечались позитивные изменения. На начальном этапе обучения испытуемые были разделены по результатам контрольных испытаний на две подгруппы: слабую и сильную. Это дало возможность

педагогу дифференцировать задания с учетом их возможностей, студенты получали физическую нагрузку, соответствующую уровню их подготовленности и им было интересно заниматься вместе в группах с равными возможностями.

Это дало возможность выявить имеющиеся недостатки в физическом воспитании студентов и определить эффективные средства, формы и методы физкультурно-оздоровительной и спортивной работы в вузе.

Объем учебно-тренировочной нагрузки, её интенсивность, координационную сложность выполняемых упражнений использовались с учетом возрастных и индивидуальных особенностей занимающихся. Это позволило определить оптимальную нагрузку для каждого студента и подобрать соответствующие уровню его развития средства, формы и методы физического воспитания.

Практика показала, что занятия физическими упражнениями более эффективны в оздоровительном отношении при использовании средств, методов и нагрузки, соответствующей уровню физической подготовленности. Такое построение учебно-тренировочного процесса приводит к положительным результатам. Бесконтрольные занятия физическими упражнениями могут нанести вред здоровью занимающихся. Средства физической культуры, как и лекарство, в одних дозах полезны, а в других могут нанести вред организму. Главный принцип использования средств физической культуры и спорта – «не навреди».

Основным ориентиром при реализации принципа доступности и индивидуализации в физическом воспитании студентов должно выступить здоровье, а не спортивные результаты.

Исследование выявило, что у испытуемых со слабой физической подготовкой не сформированы мотивации вести здоровый

образ жизни и положительное отношение к занятиям физической культурой, отсутствуют навыки, направленные на сохранение и укрепление здоровья. С целью воспитания сознательного и ответственного отношения к занятиям физическими упражнениями проводилась целенаправленная работа по расширению их знаний в этой области, проводились специальные беседы: «О значении максимально организованной двигательной активности», «О влиянии занятий физической культурой и спортом на организм человека», «Физическая культура как средство укрепления здоровья и повышения работоспособности студентов».

Постепенное нарастание трудности выполняемых заданий и увеличение объема и интенсивности физической нагрузки способствовали реализации принципа доступности и индивидуализации в физическом воспитании студентов и позволили создать благоприятные условия для максимального развития индивидуальных двигательных способностей.

Итак, на основе обобщения представленных в данной статье материалов, можно сделать следующий главный вывод.

Для повышения эффективности физического воспитания важно создать гуманную личностно-ориентированную физкультурно-оздоровительную среду, предусматривающую очеловечивание условий обучения, воспитания и гуманизацию личности обучаемого на принципах личностного подхода, демократизации и гуманизации учебно-воспитательной работы.

В предлагаемой нами системе физического воспитания студентов занятия физической культурой и спортом рассматриваются как главный фактор сохранения, укрепления здоровья и развития физических и духовных способностей человека, где в центре внимания должна быть личность, стремящаяся к саморазвитию, самосовершенствованию и самосохранению.

#### Библиографический список

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях систем воспитания*: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 1999.
2. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения*. Москва: Педагогика, 1986.
3. Рубалович В.Б. *Валеологические принципы организации физической культуры*. Учебное пособие для студентов педагогических вузов, валеологов, преподавателей физвоспитания, учителей, медицинских работников. Новосибирск: ПИПКиПРО, 1997.
4. Савин П.В. *Педагогика*. Москва: Аст, 2003.

#### References

1. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah sistemah vospitaniya*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu, 1999.
2. Davydov V.V. *Problemy razvivayushchego obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.
3. Rubalovich V.B. *Valeologicheskie principy organizatsii fizicheskoy kul'tury*. Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov, valeologov, prepodavatelej fizvospitaniya, uchitelej, medicinskih rabotnikov. Novosibirsk: PIPKiPRO, 1997.
4. Savin P.B. *Pedagogika*. Moskva: Ast, 2003.

Статья поступила в редакцию 05.08.17

УДК 372.41

**Shurpaeva M.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Deputy Director of the Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogics n.a. A.A. Taho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: m.shurpaeva@mail.ru

**FEATURES OF FORMATION AND PROGRESS OF SKILLS OF INITIAL READING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.** The article studies the basic preconditions of formation of initial reading as one of the major types of communicatively cognitive activity of pupils in primary school. The work describes certain linguistic and methodical features of training reading in Russian with regard to difficulties of mastering phonologic and graphic systems of the two languages and interrelation of educational language materials in Russian and native language. The system of forming initial reading with the emphasis on the native language, as well as sounds and letters with a semantic word meaning, word-combinations and the offers assisting progress at pupils of initial classes of skill to read texts is proved to be effective.

**Key words:** training to reading in Russian, speech activity, Russian as a foreign language, native language, oral advancing, communication between sounds and letters, interference.

**М.И. Шурпаева**, д-р пед. наук, проф., заместитель директора Дагестанского научно-исследовательского института педагогики им. А.А. Тахо-Годи» г. Махачкала, E-mail: m.shurpaeva@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются основные предпосылки формирования первоначального чтения как одного из важнейших видов коммуникативно-познавательной деятельности учащихся начальных классов в условиях развивающего двуязычия. Определены лингвометодические особенности обучения чтению на русском языке в начальной школе с учетом трудностей усвоения фонетико-фонологических и графических систем контактирующих языков и взаимосвязи в подаче учебного звукобуквенного материала русской и родной грамоты. Обоснована система формирования первоначального чтения с опорой

на родной язык, а также соотношения звукобуквенного материала со смысловым значением слов, словосочетаний и предложений, способствующая развитию у учащихся начальных классов умения читать тексты.

**Ключевые слова:** обучение чтению на русском языке, речевая деятельность, русский язык как неродной, родной язык, двуязычие, устное опережение, звукобуквенные связи, фонетико-графическая интерференция.

Чтение является рецептивным видом речевой деятельности и базой для развития речи и мышления обучающихся. Исключительно важную роль играет чтение в учебном процессе обучения русскому языку как неродному, так как оно в первую очередь способствует формированию у учащихся-билингвов коммуникативных умений таких, как говорение и письмо. Успешность в обучении чтению во многом зависит от уровня владения данным контингентом учащихся русским языком. В Республике Дагестан функционируют две модели школ: 1) мононациональные школы, расположенные в сельской местности; 2) многонациональные (полиэтнические) школы, в основном расположенные в городских поселениях. В школах первого типа обучение русскому языку осуществляется в отсутствие русского языкового окружения. Значительная часть детей, поступивших в сельскую мононациональную школу, практически не владеют русским языком. Низкий уровень владения русским языком наблюдается и у некоторой части городских учащихся, что обусловлено миграционными процессами и урбанизацией населения. Поскольку языком межэтнического общения в Дагестане является русский язык, эти дети постоянно находятся в русской языковой среде и быстрее овладевают русским языком, чем их сверстники в сельской местности. В настоящее время все школы республики как сельские, так и городские, работают по учебникам, неадаптированным к условиям преподавания русского языка как неродного (языковая подготовка детей, уровень их билингвизма, лексический багаж и т.д.), так как они предназначены для русскоязычных учащихся. В соответствии с этим важную роль играет учет лингвометодических особенностей обучения русскому языку учащихся-дагестанцев в начальной школе, связанных с опорой на родной язык, выявлением общих фактов расхождений между русским и родными (дагестанскими) языками в целях предупреждения возможной интерференции. Очевидно, что эту задачу должны решать специальные дополнительные учебно-методические комплексы по русскому языку для начальной школы, направленные на освоение предусмотренного ФГОС программного материала по языковому образованию и речевому развитию и учитывающие особенности обучения русскому языку как неродному, реализации модели диалога родной и русской культур.

Поступившие в мононациональную сельскую школу дети в основном хорошо владеют родным языком. Поэтому в процессе освоения второго языка можно использовать опыт родного языка в коммуникативной и когнитивной деятельности.

Как известно, овладение чтением – сложный и длительный процесс, состоящий из двух аспектов: 1) обучение технике чтения; 2) обучение чтению с целью получения информации.

Первоначальные умения правильно читать закладываются в период обучения грамоте. На этой стадии учащиеся должны уметь соотносить слуховой образ читаемых слов с их графическим образом, так как в основе техники чтения лежит механизм соотношения букв с фонемами, «буквосочетания и звуко сочетания, фонетического комплекса с комплексом слов» [1, с. 30]. Усвоение графического изображения звуков обеспечивает различение одной графемы от другой, воспроизведение (чтение) слова по графемам.

Известны четыре этапа формирования навыка чтения (по З.И. Клычниковой): 1) первичное запечатление зрительного сигнала; 2) узнавание буквы; 3) подготовка органов артикуляции к произнесению; 4) произнесение [2, с. 25]. Все эти этапы представляют трудности для учащихся мононациональных сельских школ, приступивших к обучению русскому языку как неродному, хотя, на первый взгляд, может показаться, что узнавание букв из-за общности алфавитов в русском и родном языках не так сложно для них. Умение читать на родном языке свободно может быть перенесено на выработку навыка чтения на русском языке. Именно это обстоятельство, вызванное различным звуковым содержанием графем контактирующих языков, является препятствием для формирования правильного навыка чтения на русском языке. При определении системы обучения чтению на первоначальном этапе следует исходить из особенностей, связанных с расхождением звукобуквенных систем русского и родного языков, так как «путь к чтению лежит через слышание отдельных звуков в речи и через установление связи их с буквами как условными

раздражителями» [3, с. 14]. Существующая в родном языке связь «буква – звук» выступает как интерферирующая. Фонетико-графическая интерференция в речи учащихся на русском языке, обусловленная нарушением системы звукобуквенных соответствий русского языка в результате взаимодействия в сознании обучающихся фонетических систем, произносительных норм и правил графических начертаний контактирующих языков, приводит к искажению как устной, так и письменной речи [4, с. 37]. Трудности формирования навыков чтения в качестве средства овладения русским языком как неродным в условиях развивающего двуязычия включают фонологические и фонетические различия между звуками русского и родного языков: трудности слияния звуков при чтении, противоречия между русским написанием и произношением на родном языке, двойное графическое оформление слов на русском и родном языках, отличие морфологического принципа в русском языке от фонетического в родном языке.

Условиями успешного обучения чтению являются: 1) элементарное владение русской речью (путем изучения языковых единиц на коммуникативно-речевой основе) во время прохождения предварительного устного курса; 2) использование опыта, накопленного учащимися при освоении грамоты родного языка; 3) учет фонетико-графической интерференции; 4) взаимосвязь языкового и речевого содержания обучения грамоте; 5) система упражнений по формированию, с одной стороны, навыков техники чтения, с другой – навыков восприятия и понимания содержания прочитанного.

Обучение чтению как виду речевой деятельности должно осуществляться на устном опережении. Процессу формирования навыков чтения на русском (неродном) языке должен предшествовать предварительный устный курс, обеспечивающий элементарное владение устной русской речью, путем накопления определенного лексического запаса, приобретения необходимых фонетических и фонологических навыков, а также навыков конструирования предложений по образцу с употреблением усваиваемых грамматических конструкций и т.д. Следовательно, учащиеся начинают овладевать чтением в период обучения грамоте, освоив около 300 русских слов, умея их употреблять в речи. Кроме того, дети знают, что речь состоит из предложений, они узнают эти предложения и умеют находить слова в их составе, умеют определять звуковой состав слога и слова с использованием схем предложений, звуковых моделей, символов для обозначения гласных и согласных звуков и т.д. Вся эта работа ориентирует на коммуникативный выход к следующему виду речевой деятельности – чтению. Первоначальное овладение техникой чтения осуществляется в соответствии с дидактическими принципами учёта родного языка («от знакомого к незнакомому»), посильности («от легкого к трудному»), а также путем дифференциации особенностей обучения таким различным кодовым системам, как звуковая и буквенная, и интенсивного повторения грамматического и лексического материала, введенного и усвоенного в предварительном устном курсе. В период обучения грамоте дети должны освоить звуко-буквенные соотношения фонем и графем второго языка. Следует отметить, что процесс обучения русской грамоте в классах с родным языком обучения можно назвать обучением грамоте лишь с известной долей условности. Здесь в основном проводится чисто языковая работа, направленная на предупреждение и преодоление фонетико-графической интерференции, т.е. навыки чтения лишь закрепляются. При введении «знакомых» из родного языка букв проводится небольшая работа с целью установления правильной связи «звук-буква» на основе звукового анализа освоенных детьми в предварительном устном курсе слов с данным звуком.

Процесс овладения механизмом чтения, который в методической науке называется основным периодом обучения грамоте, должен начинаться с освоения согласных букв [5, с. 24]. Поэтому на первых порах обучения правилам чтения вводятся буквы, обозначающие гласные и сонорные звуки (А, М; У, Л, Р; О, Н), затем буквы, обозначающие глухие и звонкие согласные с учетом того, что в дагестанских языках существует иное противопоставление этой категории согласных; далее – звуки и буквы **и-и**; буквы, обозначающие твердые и мягкие согласные звуки, представляющие наибольшую трудность при обучении русскому



языку как неродному. Дети узнают, что мягкие и твердые согласные звуки обозначаются одной и той же согласной буквой, а их твердость и мягкость обозначается последующей буквой (буква **и** употребляется после мягких согласных, буква **ы** – после твердых) и т. д. [6, с. 5]. В этот период учащиеся знакомятся не со всеми правилами чтения букв, например, не изучается чтение буквы **я** в безударном положении и т. д.

Первоначальный навык чтения формируется на звукобуквенном материале с опорой на учение о фонемах, т.е. в первую очередь представляются фонемы в сильной позиции (основные варианты фонем) и их буквенные обозначения (графемы). После отработки произношения звука в сильной позиции, ученики приступают к чтению изучаемой звуко-буквы в разных позициях и ее слияния с ранее изученной буквой. Таким образом, учащиеся постепенно овладевают: 1) основными звуковыми значениями букв и буквосочетаний; 2) правилами чтения букв, обозначающих гласные и согласные звуки в различных позициях; 3) правилами слияния (соединения) звуков в слогах.

Трудности усвоения сложных звукобуквенных связей русского языка требуют постепенности и систематичности в подаче языкового материала. Учитывая это обстоятельство, языковой материал подбирается так, чтобы он давал возможность определить последовательность обучения чтению слогов разных типов (так называемых единиц чтения), а также строить предложения, различные по структуре, и в то же время, чтобы они не содержали слов, выходящих за пределы изученных правил чтения. Языковой материал, направленный на освоение правил чтения, должен быть организован на основе логических связей, способствующих процессу освоения и запоминания. Так, например, изучение звуков [и, э] и букв **и – е** в сопоставительном плане дает возможность сопоставить вновь усваиваемый материал (мягкость предшествующей согласной перед буквой **е**) с ранее усвоенным (мягкость предшествующей согласной перед буквой **и**). Такой подход обеспечивает повторение пройденного на логической основе.

Последовательность работы по формированию навыков слогового чтения строится с учетом частотности слоговых структур в речи и сложности их освоения учащимися-дагестанцами (гласный + согласный, согласный + гласный, согласный + гласный + согласный, согласный + согласный + гласный, наиболее сложный комплекс для учащихся, так как в начале слога и слова в родном языке не встречаются сочетания двух и более согласных звуков). При этом «необходимо заботиться о четком и правильном произношении русских слогов, всячески стараться, пока еще не так трудно, бороться с интерферирующим влиянием родной фонологической системы, произносительных норм и графики родного языка» [7, с. 168].

Неотъемлемой частью обучения первоначальному чтению является проведение специальных упражнений и заданий в парах и группе обучающихся: 1) один ученик произносит звук, другой ученик показывает соответствующую букву, а третий – называет её; 3) учитель показывает несколько букв (например, **к, о, т**), учащиеся составляют из них одно или несколько слов (кот, тот, кто); 4) ученик по заданию учителя заменяет одну букву в слове (там – сам, мел – сел); 6) ученик просит соседа по парте назвать слово в обратном порядке (лес – сел) или добавить букву в начале или конце слова (ел – мел, сел, пел). Для отработки чтения слогов предусматриваются следующие упражнения: 1) чтение обратных и прямых слогов, составленных из одних и тех же букв;

2) чтение слогов, в которых представлены буквы, дающие разные звуковые оппозиции; 3) выборочное чтение слогов с твердыми и мягкими согласными; 4) чтение пар слов, отличающихся отдельными буквами; 5) составление и чтение новых слов путем добавления, опущения букв и слогов заданного слова или путем замены и перестановки букв и слогов заданного слова или путем добавления, опущения букв и слогов. Таким образом, если целью структуры развивающего урока является заранее планируемый результат деятельности учителя и ученика – овладение чтением как видом речевой деятельности, то подцели урока формулируются в зависимости от того, какие аспектные навыки формируются у ребенка, например, процессы анализа и синтеза (деление слова на слоги и звуки, выделение нового звука, закрепление его произношения, определение звука – гласный или согласный и т. д.).

На каждом занятии предусматриваются конкретные действия над языковым материалом, например, упражнения по отработке сложных для учащихся-дагестанцев фонетических особенностей (звуки, звуковые категории, ритмическое строение слов), грамматических и синтаксических конструкций (управление и согласование).

Основным компонентом по формированию умений и навыков чтения (а также аудирования и говорения) являются учебные и авторские тексты, малые фольклорные произведения, послы для учащихся, которые содержат отработанные правила чтения в изученной лексике и речевых конструкциях. Предварительная предтекстовая работа проводится в форме упражнений по обогащению словаря (чтение столбиков слов, семантизация лексических единиц посредством предметных рисунков, показом самих предметов, действий, переводом слов на родной язык). С помощью предметных и сюжетных картинок закрепляются ранее изученные слова, морфологические формы, синтаксические конструкции и усваиваются новые. Затем на основе предметных картинок составляются предложения, и ответы на поставленные вопросы, а с помощью сюжетных картинок проводится работа по составлению небольших рассказов (сначала эта работа проводится на родном языке).

Тексты подбираются такие, которые учитывают особенности жизни учащихся и способствуют восприятию ими текста на неродном языке. Как известно, обращение к учебному материалу, как к языковому, так и литературному, должно быть опосредованным реальной сферой коммуникации на русском языке [8, с. 23]. Поэтому эти материалы можно использовать в различных ситуациях общения, при составлении диалогов, ответов на вопросы и т.д. Тексты постепенно усложняются, используются предложения, различные по цели высказывания (повествовательные, побудительные, вопросительные), и дети учатся читать их с соответствующей интонацией. Простые предложения в текстах усложняются однородными членами, появляются бессюжетные сложные предложения и сложносочиненные предложения.

Таким образом, процесс овладения чтением и связанное с ним усвоение русской речи начинается с аналитико-синтетического восприятия и чтения звуко-буквенного материала на слогах, словах, речевых конструкциях и завершается стадией восприятия, чтения и понимания содержания текста, конструирования предложений на базе текста, составление самостоятельного речевого произведения по заданной ситуации с использованием окружающей действительности, т.е. происходит переход от отдельных умственных и практических действий к разным видам речевой деятельности.

#### Библиографический список

1. Иванова-Лукьянова Г.Н. *Чтение вслух с опорой на пунктуацию*. Москва: Русский язык, 1988.
2. Клычникова З.И. *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке*. Москва: Просвещение, 1973.
3. Шапоchnikov И.Н. *Как обучать правописанию на первом году обучения: методическое руководство к «Живому письму»*. Учебные пособия для школ 1 и 2 ступени. Москва: Государственное издательство, 1927.
4. Шурпаева М.И. *Основные проблемы обучения русскому языку на начальном этапе в условиях дагестанско-русского двуязычия*. Махачкала: ООО «Издательство НИИ педагогики», 2000.
5. Сильченкова Л.С. Роль правил в освоении младшими школьниками письменных видов речевой деятельности. *Начальная школа*. 2016; 4.
6. Магомедов Г.И., Шурпаева М.И. *Русская азбука*. Учебное пособие для школ с русским (неродным) языком обучения. Махачкала: ООО «Издательство НИИ педагогики», 2015.
7. Журавлев В.К. Фонология и методика преподавания русского языка в национальной школе. *Лингвистические основы преподавания языка*. Москва: «Наука», 1983.
8. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. *Язык и дети*. Москва: Наука, 1981.

#### References

1. Ivanova-Lukyanova G.N. *Chtenie vsluh s oporoy na punktuaciyu*. Moskva: Russkij yazyk, 1988.
2. Klychnikova Z.I. *Psichologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1973.

3. Shapochnikov I.N. *Kak obuchat' pravopisaniyu na pervom godu obucheniya: metodicheskoe rukovodstvo k «Zhivomu pis'mu»*. Uchebnye posobiya dlya shkol 1 i 2 stupeni. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1927.
4. Shurpaeva M.I. *Osnovnye problemy obucheniya russkomu yazyku na nachal'nom etape v usloviyakh dagestansko-russkogo dvuyazychiya*. Mahachkala: OOO «Izdatel'stvo NII pedagogiki», 2000.
5. Sil'chenkova L.S. Rol' pravil v osvoenii mladshimi shkol'nikami pis'mennykh vidov rechevoy deyatel'nosti. *Nachal'naya shkola*. 2016; 4.
6. Magomedov G.I., Shurpaeva M.I. *Russkaya azbuka*. Uchebnoe posobie dlya shkol s russkim (nerodnym) yazykom obucheniya. Mahachkala: OOO «Izdatel'stvo NII pedagogiki», 2015.
7. Zhuravlev V.K. Fonologiya i metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nacional'noj shkole. *Lingvisticheskie osnovy prepodavaniya yazyka*. Moskva: «Nauka», 1983.
8. Negnevichkaya E.I., Shahnarovich A.M. *Yazyk i deti*. Moskva: Nauka, 1981.

Статья поступила в редакцию 02.08.17

УДК 378.147

**Petrov A.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, chief editor of the international journal "World of Science, Culture, Education" (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru

**Starodubtseva V.S.**, Cand. of Sciences (Economics), Director of LLC "Recruitment Agency "Altai-Personal" (Gorno-Altai, Russia), E-mail: radostvera@mail.ru

**DIDACTIC BASES OF FORMATION OF SELF-CONTROL IN THE PROCESS OF TRAINING OF ECONOMICS STUDENTS AT A UNIVERSITY.** The article shows that a systematic and purposeful work on the formation of self-control has a positive effect on the assimilation of knowledge, abilities, skills and competencies provided by the program that stimulates creativity and independent thinking, largely determines how the consciousness of mastering of the program material, and professional development of the ability of students to self-regulation. However, didactically self-control is not sufficiently provided. In the process of studying of disciplines of the curriculum students don't receive in-depth and diverse knowledge about the nature of self-control from the standpoint of philosophy, methodology, psychology, pedagogy, didactics, methodology, etc.; don't train didactic knowledge of the conditions necessary for the successful formation of skills of self-knowledge, skills, competences, methods and techniques of inspection, assessment and adjustment of their knowledge, skills and competences which are not functions of self-control; don't reveal the stages in the formation of self-control; do not stand out clearly the types of self-control; don't specify levels of development of self-control; don't highlight the process of organization of training to form self-educational competence in self-monitoring and self-assessment of its activities in the framework of a specific pedagogical system, which is used by a teacher in high school. Therefore, in this paper the authors explore these problems from the standpoint of modern didactics based on the integrated pedagogical system of personality-oriented developmental education in connection with the competence-based approach.

**Key words:** autonomy, self-control, self-esteem, function, self-control, types of control, didactic conditions of formation of self-control, levels of formation of a person, gradual process of forming self-control.

**A.B. Петров**, д-р пед. наук, проф., главный редактор международного журнала «Мир науки, культуры, образования», г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

**В.С. Стародубцева**, канд. экон. наук, директор ООО «Кадровое агентство «Алтай-Персонал», г. Горно-Алтайск, E-mail: radostvera@mail.ru

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ

В статье показано, что систематическая и целенаправленная работа по формированию самоконтроля оказывает положительное влияние на усвоение знаний, умений навыков и компетенций, предусмотренных программой, стимулирует творческую активность и самостоятельность мышления, во многом определяет как осознанность усвоения программного материала, так и профессиональное развитие способности студентов к саморегуляции. Однако в настоящее время дидактически самоконтроль недостаточно обеспечен. В процессе изучения дисциплин учебного плана студенты не получают глубоких и разносторонних знаний о сущности самоконтроля с позиций философии, методологии, психологии, педагогики, дидактики, методики и т. д.; не обучаются целенаправленно знаниям дидактических условий, необходимых для успешного формирования умений самоконтроля знаний, умений, компетенций, методам и приемам проверки, оценки и корректировки своих знаний, умений и компетенций; не раскрываются функции самоконтроля; не раскрываются этапы работы при формировании самоконтроля; не выделяются явно виды самоконтроля; не указываются уровни сформированности самоконтроля; не выделяется процесс организации подготовки студентов к формированию самообразовательной компетенции по самоконтролю и самооценке своей деятельности в рамках конкретной педагогической системы, которая используется преподавателем в вузе. Поэтому в настоящей работе авторы раскрывают указанные проблемы с позиции современной дидактики с учетом комплексной педагогической системы личностно-ориентированного развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом.

**Ключевые слова:** самостоятельность, самоконтроль, самооценка, функции самоконтроля, виды самоконтроля, дидактические условия формирования самоконтроля, уровни сформированности самоконтроля, поэтапный процесс формирования самоконтроля.

Процесс обучения в вузе в настоящее время всё более опирается на педагогическую систему личностно-ориентированного развивающего обучения, потому что ее конечным продуктом является самообразование, самовоспитание, самообучение, самоактуализация, самоконтроль, самооценка, рефлексия. Кроме того, вектор профессиональной подготовки в вузе становится практико-ориентированным, за счет начавшегося внедрения компетентного подхода, а, следовательно, роль самостоятельной деятельности студентов реально возрастает. При этом основным критерием профессиональной компетентности специалиста становится уровень его самоконтроля. Компетентности без самоконтроля просто не может быть.

Проблема самоконтроля всегда находилась в поле зрения ученых. Однако оказалось, что в настоящее время в высшей школе дидактически самоконтроль недостаточно обеспечен. В процессе изучения дисциплин учебного плана студенты не получают глубоких и разносторонних знаний о сущности самоконтроля с позиций философии, методологии, психологии, педагогики, дидактики, методики и т. д.; не обучаются целенаправленно знаниям дидактических условий, необходимых для успешного формирования умений самоконтроля знаний, умений, компетенций, методам и приемам проверки, оценки и корректировки своих знаний, умений и компетенций; не раскрываются функции самоконтроля и этапы работы при формировании самоконтроля;

не выделяются явно виды самоконтроля; не указываются уровни сформированности самоконтроля; не выделяется процесс организации подготовки студентов к формированию самообразовательной компетенции по самоконтролю и самооценке своей деятельности в рамках конкретной педагогической системы, которая используется преподавателем в вузе. Поэтому в настоящей работе мы намерены остановиться на указанных проблемах.

Важнейшим компонентом учебной и профессиональной деятельности студента является действие самоконтроля и самооценки, когда образовательные результаты рефлексивно выявляются и оцениваются им самим. При этом в отличие от контроля, осуществляемого преподавателем с целью проверки знаний, умений и компетенций, действия самоконтроля студента должно осуществляться на протяжении всего процесса формирования и развития его учебной и профессиональной деятельности. Задача современного образования в высшей школе состоит не только в том, чтобы подготовить студента к дальнейшему развитию и самообразованию, развить умение самостоятельно оценивать себя, принимать решения, определять содержание своей деятельности, но и находить способы, методы и средства ее реализации для возможной передачи их другим. Таким образом, современная высшая школа должна развивать у студентов универсальную профессиональную интеллектуальную способность человека к самоконтролю и самооценке любой деятельности.

Начинать развитие навыков самоконтроля и самооценки своей деятельности в вузе необходимо уже с первого курса и проводить эту работу в различных видах учебной деятельности и на различных этапах учебного процесса. Систематическая и целенаправленная работа по формированию самоконтроля оказывает положительное влияние на усвоение знаний, умений навыков и компетенций, предусмотренных программой, стимулирует творческую активность, и самостоятельность мышления во многом определяет как осознанность усвоения программного материала, так и профессиональное развитие способности студентов к саморегуляции.

В своих работах [1, с. 82] мы определяем самоконтроль с различных позиций:

1. **С точки зрения философии.** Самоконтроль – это социальное явление – отражение (функция самопознания и самосознания) человеком собственного бытия в окружающей среде, позволяющее не только самостоятельно осознать мир и самого себя, но и преобразовывать то и другое через оценивающую деятельность, выступающую в качестве механизма результативного управления своим поведением.

2. **С точки зрения методологии.** Самоконтроль – это научный метод самостоятельной познавательной деятельности, позволяющий в педагогической системе развивающего обучения и компетентностного подхода оценивать степень сформированности компетентности личности (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый, исследовательский уровни).

3. **С точки зрения психологии.** Самоконтроль – это высшая стадия развития переживания (рефлексивное переживание субъекта), позволяющее человеку не только управлять своей деятельностью в среде, но и осуществлять целенаправленное управление содержанием собственного сознания.

4. **С точки зрения физиологии.** Самоконтроль – это природный физиологический способ человеческого организма как системы осуществлять саморегуляцию для перестраивания уже имеющихся форм поведения.

5. **С точки зрения гносеологии.** Самоконтроль – это высшая стадия переживаний, превращающая его в сознательный процесс, т.е. в рефлексивное переживание субъекта, позволяющее формировать личность и ее предметную, методологическую, профессиональную компетентность в той среде, в которой происходит ее развитие.

6. **С точки зрения педагогики.** Самоконтроль в педагогике является основанием необходимости в концептуальном принципе самостоятельности в образовании, позволяющем управлять формированием таких качеств личности, как самообразование, самовоспитание, самоактуализация, рефлексия. Это раскрывает сущность самоконтроля, поднимает статус понятия переживания до психолого-педагогической концептуальной категории, определяющей развитие любой личности.

7. **С точки зрения структурно-функционального подхода.** Самоконтроль в структуре личности представляется как природный феномен самосознания, благодаря которому личность приобретает функцию целесообразного контролирования, оценивания и изменения своих действий, собственных интел-

лектуальных, морально-психологических и профессиональных качеств.

8. **С точки зрения дидактики.** Самоконтроль в современной теории обучения представляет собой основополагающий принцип современной дидактики с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями, позволяющими технологизировать процесс осознания своей деятельности и эффективной ее саморегуляции в педагогической системе развивающего обучения, включающего в себя компетентностный подход.

9. **С точки зрения методики.** Самоконтроль с позиции любой конкретной методики – это способность личности к самостоятельной организации и регуляции своей деятельности, которая для каждого конкретного предмета является специфичной.

Самоконтроль является одним из неотъемлемых компонентов процессов самоуправления (саморегулирования) систем различной качественной природы, среди которых человек представляет собой пример живой и в высшей степени сложной системы. Мы выделяем целый ряд функций самоконтроля.

#### Функции самоконтроля

- проверочная;
- диагностирующая;
- корректирующая;
- регулирующая;
- стимулирующая;
- оценочная;
- развивающая;
- воспитательная;
- самоорганизующая;
- самоуправляющая (саморегулирующая);
- контролирующая;
- сличающая степень совпадения контролируемой и эталонной составляющих содержание самоконтроля;
- управляющая формированием таких качеств личности, как самообразование, самовоспитание, самоактуализация, рефлексия;
- управляющая самопознанием и самосознанием собственного бытия в окружающей среде за счет рефлексивного переживания субъекта, позволяющего не только управлять своей деятельностью в среде, но и осуществлять целенаправленное управление содержанием собственного сознания;
- саморегулирующая перестройку имеющихся форм поведения;
- технологизирующая процесс осознания своей деятельности и эффективной ее саморегуляции в педагогической системе развивающего обучения посредством использования дидактического принципа самоконтроля с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями;
- оценивающая уровень сформированности компетентности личности (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый, исследовательский);
- оценивающая адекватность психического отражения человеком своего внутреннего мира и окружающей его объективной действительности;
- определяющая категорию самоконтроля (произвольная и непроизвольная). Произвольный самоконтроль предполагает осознанный характер, а непроизвольный самоконтроль осуществляется вне сферы сознания человека.

#### Виды самоконтроля в учебной деятельности

В соответствии с уровнем сформированности действия контроля выделяют несколько *видов самоконтроля* [2].

В учебной деятельности, как правило, преобладает контроль по результату или *итоговый контроль*. Его функция заключается в сличении результата с заданным образцом, т.е. совершается проверка. Проверяется не правильность осуществления отдельных операций и их последовательность, а полученный результат.

Функция *пооперационного контроля* выражается в выявлении полноты, правильности и последовательности произведенных действий. Это *пошаговый* вид контроля. В ходе него обращается основное внимание на способ осуществляемого студентами действия.

Овладение *планирующим контролем* свидетельствует о том, что учебная деятельность приобрела необходимые черты саморегуляции. Студенты сознательно осуществляют свою учебную деятельность, предвидят возможность возникновения ошибок и затруднений, своевременно намечают меры по их предупреждению.



При формировании *пооперационного* контроля в отличие от «контроля результата», внимание студентов акцентируется на самом процессе. Устанавливаются связи между каждым этапом деятельности.

Ещё более сложной формой контроля является *предваряющий (прогнозирующий)* контроль, дающий студенту как субъекту деятельности возможность предвосхищать результаты еще не осуществленного действия. Проигрывая во внутреннем плане последовательность действий, необходимых для решения учебной или профессиональной или исследовательской задачи, прогнозируя возможные результаты деятельности, студенты с помощью этой формы контроля могут выделить наиболее трудные этапы решения учебной задачи, разработать обобщенные планы познавательной деятельности.

Существует также классификация самоконтроля *по формам организации работы студентов*. Согласно этой классификации самоконтроль делится на фронтальную, индивидуальную и взаимную проверки. При фронтальной проверке проводится коллективный разбор правильности осуществленной деятельности.

*Взаимный контроль* проводится при проверке письменных работ и при рецензировании устных ответов и сообщений. Взаимный контроль позволяет углубить знания и умения студентов, способствует развитию внимания, ответственного отношения к делу, формированию навыка самоконтроля. Это более высокая форма действия контроля, представляющая собой средство обучения студентов самоконтролю.

К *индивидуальному контролю* относятся все виды самоконтроля, проводимого по этапам выполняемой деятельности. Это основная и самая сложная форма самоконтроля. Каждый выполняет все его элементы самостоятельно. При этом студент должен иметь устойчивую мотивацию к самоконтролю и должен вырабатывать способности к рефлексии своей учебной и профессиональной деятельности.

Одним из важнейших условий формирования самоконтроля является вовлечение студентов в разнообразные формы проверки.

#### **Дидактические условия успешного формирования умений самоконтроля**

Анализ педагогических исследований и передового опыта работы высшей школы убедительно доказывают необходимость формирования у студентов умений самоконтроля своей познавательной деятельности, своих знаний и умений, переходящих в компетенции. Необходима целесообразная подготовка студентов к эффективному самоконтролю. В настоящее время можно с уверенностью говорить о недостаточной теоретической разработанности вопросов дидактики самоконтроля, что, естественно, затрудняет обучение студентов приемам проверки, оценки и корректировки своей познавательной деятельности и соответствующих предметных, методологических и профессиональных знаний. Поэтому важно определить необходимые дидактические условия, при которых формирование умений самоконтроля будет происходить наиболее успешно.

Очевидно, что дидактические условия можно поделить на внешние по отношению к студенту и внутренние, которые тесно связаны друг с другом. При этом необходимым внешним дидактическим условием подготовки студентов к эффективному самоконтролю является подчинение обучения дидактическим задачам самоконтроля, что связано с ориентацией образования на реализацию концептуального принципа самостоятельности.

К основным дидактическим условиям формирования у студентов экономического профиля умений самоконтроля своей познавательной деятельности, своих знаний и умений мы относим:

- 1) подчинение процесса профессиональной подготовки студентов в вузе задачам самоконтроля;
- 2) устойчивый интерес к ценностной ориентации студентов на самоконтроль;
- 3) обоснование выработки необходимых умений самоконтроля;
- 4) поэтапный подход к формированию умений самоконтроля, с учётом уровня подготовленности студентов;
- 5) алгоритм осуществления самоконтроля;
- 6) развитие способности к рефлексии своей учебной и профессиональной деятельности;
- 7) научное обоснование выбора педагогической системы для эффективного использования самоконтроля в учебном про-

цессе (в нашем случае: личностно-ориентированное развивающее обучение в сочетании с компетентностным подходом);

8) введение принципа самоконтроля в современную дидактику с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями, позволяющими технологизировать процесс реализации самоконтроля в практику обучения студентов в вузе;

9) разработка научно-обоснованной технологии использования самоконтроля в профессиональной подготовке студентов экономического профиля в вузе и соответствующих средств ее реализации;

10) сформированность самообразовательной компетенции и профессиональной компетентности личности студента;

11) определение адекватных критериев и уровней сформированности умений самоконтроля и компетентности выпускника вуза.

#### **Этапы работы при формировании самоконтроля**

1. Сформировать потребность в самоконтроле (мотивация).
2. Создать методически целесообразные условия, мотивирующие необходимость самостоятельно контролировать свою учебную и профессиональную деятельность.
3. Разработать средства для формирования самообразовательной компетенции в области профессионального использования дидактических возможностей самоконтроля и самооценки в учебном процессе.
4. Предлагать студентам задания со скрытой ошибкой, которая может быть определена только в результате проверки.
5. Широко использовать обобщенные Планы познавательной деятельности или системы, в рамках которых заложена методологическая Программа познавательной деятельности, благодаря которым студент получает способ своей деятельности, а значит и способ проверки выполнения своих действий.
6. Проводить контрольные и самостоятельные работы, предполагающие последовательный обучающий анализ ошибок и совместное рассмотрение правильного решения.
7. Предлагать самим студентам оценить свою работу (контрольную или самостоятельную), что способствует воспитанию умения и привычки самоконтроля.
8. Предлагать студентам взаимную проверку и оценку работ.
9. Предлагать студентам проводить анализ недостатков в работе преподавателей в профессиональной подготовке в вузе с предложениями о совершенствовании этой подготовки (самоконтроль по совершенствованию профессиональной подготовки специалистов в вузе).
10. Определить степень сформированности самоконтроля по уровню самостоятельности (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый, исследовательский).

Процесс организации поэтапной подготовки студентов к формированию самообразовательной компетенции по самоконтролю и самооценке своей деятельности представлен на схеме

1. На ней видно как организация преподавателем процесса подготовки студентов к освоению самоконтроля и самооценки своей деятельности перерастает в личностную компетенцию самоконтроля и самооценки студентов через конкретные этапы: 1) мотивации самоконтроля студентов; 2) сформированность устойчивого интереса к самоконтролю; 3) формирование и развитие способности к рефлексии своей учебной и профессиональной деятельности; 4) сформированность самообразовательной компетенции; 5) профессиональное становление личности и уровень ее компетентности. Заканчивается указанный процесс оценкой уровня компетентности студентов, критерием которой является степень сформированности самоконтроля. Поэтому для нас важно остановиться на анализе уровней сформированности самоконтроля.

#### **Уровни сформированности самоконтроля**

Особое место в структуре учебной деятельности при профессиональной подготовке специалистов в вузе занимают действия самоконтроля, имеющие специфические функции: они направлены на саму деятельность, фиксируют отношение студентов к себе как к субъекту этой деятельности, вследствие чего их направленность на решение учебной задачи носит профессиональный характер и всегда имеет вектор на конечный результат (идеал), к которому он должен стремиться. Конечным продуктом профессиональной подготовки в вузе в настоящее время является профессиональная компетентность выпускников, формируе-

мая на индивидуально-личностном уровне, так как весь арсенал знаний и компетенций осваивается и реализуется субъектом в личностном контексте. В профессии экономиста личностное и профессиональное

Самоорганизация и саморегуляция учения обеспечивается контрольной частью учебной деятельности (самоконтроль и самооценка) и именно с формирования самоконтроля необходимо начинать процесс постепенной передачи студентам элементов самостоятельной деятельности, повышая степень ее самостоятельности от репродуктивной до частично поисковой и от нее к исследовательской деятельности, т. е. самоконтролю надо целенаправленно и систематически учить. Учитывая большую роль действий, совершаемых студентами в процессе самоконтроля, мы предлагаем следующие уровни сформированности самоконтроля, которые в той или иной форме и без учета комплексной педагогической системы обучения, используемой нами, рассматриваются другими исследователями [3; 4]:

**Первый уровень** (отсутствие контроля). Совершаемые студентом действия и операции вообще не контролируются или оказываются неправильными, допущенные ошибки не замечаются и не исправляются. Причина заключается в том, что студент не умеет исправлять ошибку ни самостоятельно, ни по просьбе преподавателя.

**Второй уровень** (на уровне произвольного внимания). Контроль выполняется непостоянно и неосознанно. В его основе лежит неосознаваемая или плохо осознаваемая студентом схема действия.

**Третий уровень** (на уровне произвольного внимания). При выполнении нового задания, студент может допустить ошибку, которую при проверке может исправить и объяснить свои действия.

**Четвертый уровень** (актуальный контроль на уровне произвольного внимания). Студент использует осознанно обобщенную схему действия и успешно соотносит с ней процесс решения задачи и, как правило, безошибочно. Допущенные ошибки крайне редки и исправляются самостоятельно. Однако при встрече с нестандартной задачей, требующей коррективы в саму схему действия, студент оказывается беспомощным и не может отступить от прежней заданной схемы.

**Пятый уровень** (потенциальный рефлексивный контроль). Задания стандартные и нестандартные студент выполняет регулярно безошибочно, но с помощью преподавателя. Свои действия непосредственно в процессе выполнения задания контролирует. В ходе беседы с преподавателем уверенно отстаивает результаты, используя в качестве аргументов научные приемы и методы познания.

**Шестой уровень** (актуальный рефлексивный контроль). Студент умеет контролировать не только соответствие выполняемых действий по обобщенной схеме, но и изменять эту схему при изменившихся условиях задачи. В ряде случаев эти изменения он может осуществлять до начала решения задачи, опережая события в уме. Деятельность осуществляется на высоком уровне самостоятельности, когда не требуется обращения к преподавателю.

Подобные шесть уровней сформированности самоконтроля впервые были предложены Г.В. Репкиной и Е.В. Заика. Однако в них отсутствует высшая форма самоконтроля. Поэтому мы предлагаем включить седьмой уровень, который должен отражать высшую форму мышления. В своей монографии Гранатов Г.Г. рассматривает степень развития человеческого мышления и приходит к заключению, что «Критичность (и самокритичность) мышления рассматривается нами как высшая форма способности упорядоченных мыслящих систем к самоорганизации и саморегуляции... Критичность (и самокритичность) мышления, базирующаяся на масштабности целей, как главное условие развивающей саморегуляции» [5, с. 136]. С другой стороны, Э.В. Ильенков заметил, что «самокритичность – это синоним са-

мостоятельности мышления» [6, с. 48-51]. На наш взгляд, если говорить о синониме *самокритичности* с позиции ее деятельности стороны, то, очевидно, что она должна выражаться через *самоконтроль*, о котором, собственно, мы и ведем речь.

Анализируя заключение Г.Г. Гранатова, мы не можем в полной мере согласиться с ним. Поэтому для нас вопрос о высшей форме самоконтроля остается открытым и необходим дальнейший анализ этой проблемы.

Заметим, что критическое мышление в его чистом виде всегда направлено на выявление недостатков в суждениях других людей. Очевидно, что человек, у которого в большей степени развит именно этот тип мышления, видит только недостатки, но не предлагает своих конструктивных идей, поскольку постоянно замыкается на поисках недостатков, но уже в своих суждениях. С другой стороны, если у человека преобладает творческое мышление, он стремится к разработке конструктивных идей, но при этом не уделяет должного внимания тем недостаткам, которые содержатся в них, что негативно отражается на разработке оригинальных идей. Соотношение между критическим и научным мышлением достаточно глубоко раскрывается в книге Дайана Халперна [7].

Отсюда следует один обобщающий вывод: критическое и творческое мышления являются двумя конкурирующими между собой типами мышления и они должны составлять *диалектическое единство* в основании личности. Это единство критического и творческого мышления, на наш взгляд, и является высшей формой мышления человека, которая определяет процесс развития науки и ее результативность. Отсюда вытекает необходимость (и ее значимость) введения седьмого уровня самоконтроля.

**Седьмой уровень** (диалектическое единство критического и творческого мышления). Студент умеет контролировать не только соответствие выполняемых действий по обобщенной схеме, но критически и творчески относиться к любой информации. За счет творческого мышления создаются новые идеи, а за счет критического мышления выявляются их недостатки и дефекты. Критическое мышление определяется способностью ставить под сомнение получаемую информацию, проверять ее, использовать различные источники (проверяя достоверность), задавать вопросы, сравнивать с уже известными данными. Деятельность осуществляется на самом высоком уровне самостоятельности. При этом базу самостоятельности составляют сознательно используемые научные приемы и методы познавательной деятельности и развитая интуиция. Отношение человека на этом уровне к знаниям можно описать словами Резника Л.Б.: «Знание не считается больше отражением того, что было дано человеку извне; это индивидуальная конструкция, которой человек придает смысл, соотнося элементы знаний и опыта с некоторой организующей схемой» [8, с. 127 – 186]. Уровень компетентности студента определяется оптимальным соотношением критического и творческого мышления, что дает основание рекомендовать выпускнику продолжить обучение в аспирантуре.

Таким образом, несмотря на то, что ученым и методистам доказана целесообразность предоставления студентам возможности самим осуществлять контроль и оценку результатов собственной деятельности и адекватно вносить в нее необходимые коррективы, соответствующая подготовка их к такой деятельности практически не осуществляется. У студентов для этих целей отсутствует сознательная предметная и профессиональная рефлексия, выступающая в качестве механизма результативного управления своим поведением. Такое положение мы объясняем недостаточной разработанностью современной дидактики по проблемам самоконтроля. Она просто не успевает за новыми требованиями к образованию, возникающими в условиях перехода к рыночной экономике, при которой необходимы коренные преобразования системы подготовки кадров в вузах на новых началах и принципах, позволяющих формировать высокий профессионализм и компетентность.

#### Библиографический список

1. Петров А.В., Стародубцева В.С. Сущность самоконтроля в психолого-педагогической теории и практике обучения школьников и студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 3 (64): 78 – 83.
2. *Самоконтроль и самооценка в учебной деятельности*. Available at: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2014/09/30/samokontrol-i-samoootsenka-v-uchebnoy-deyatelnosti>
3. Репкина Г.В., Заика Е.В. *Уровни сформированности учебной деятельности*. Томск: Пеленг, 1993.
4. *Формирование навыков самоконтроля у младших школьников в учебной деятельности*. Available at: [https://kopilkaurokov.ru/nachalniye-klassi/prochee/formirovaniye\\_navykov\\_samokontrolya\\_u\\_mladshikh\\_shkol\\_nikov\\_v\\_uchebnoy\\_deyateli\\_-\\_nosti](https://kopilkaurokov.ru/nachalniye-klassi/prochee/formirovaniye_navykov_samokontrolya_u_mladshikh_shkol_nikov_v_uchebnoy_deyateli_-_nosti)
5. Гранатов Г.Г. *Мышление и понятие (концепция дополненности)*: монография. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2011.
6. Ильенков Э.В. *Философия и культура*. Москва: Политиздат, 1991.

7. Дайана Халперн. *Психология критического мышления*. Available at: [http://www.e-reading.by/bookreader.php/110655/Halpern\\_-\\_Psihologiya\\_kriticheskogo\\_myshleniya.html](http://www.e-reading.by/bookreader.php/110655/Halpern_-_Psihologiya_kriticheskogo_myshleniya.html)
8. Resnick L.B. Cognition and instruction. In B.L. Hammonds (Ed.). *Psychology and learning: The master lecture series*. Washington DC: American Psychological Association, 1985.

## References

1. Petrov A.V., Starodubceva V.S. Suschnost' samokontrolya v psihologo-pedagogicheskoy teorii i praktike obucheniya shkol'nikov i studentov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 3 (64): 78 – 83.
2. Samokontrol' i samoocenka v uchebnoy deyatel'nosti. Available at: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2014/09/30/samokontrol-i-samoootsenka-v-uchebnoy-deyatelnosti>
3. Repkina G.V., Zaika E.V. *Urovni sformirovannosti uchebnoy deyatel'nosti*. Tomsk: Peleng, 1993.
4. Formirovanie navykov samokontrolya u mladshih shkol'nikov v uchebnoy deyatel'nosti. Available at: <https://kopilkaurokov.ru/nachalniye-klassi/prochee/formirovaniye-navykov-samokontrolya-u-mladshikh-shkol-nikov-v-uchebnoi-deyateli-nosti>
5. Granatov G.G. *Myshlenie i ponyatie (konceptiya dopolnitel'nosti): monografiya*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2011.
6. Il'enkov 'E.V. *Filosofiya i kul'tura*. Moskva: Politizdat, 1991.
7. Dajana Halpern. *Psihologiya kriticheskogo myshleniya*. Available at: [http://www.e-reading.by/bookreader.php/110655/Halpern\\_-\\_Psihologiya\\_kriticheskogo\\_myshleniya.html](http://www.e-reading.by/bookreader.php/110655/Halpern_-_Psihologiya_kriticheskogo_myshleniya.html)
8. Resnick L.B. Cognition and instruction. In B.L. Hammonds (Ed.). *Psychology and learning: The master lecture series*. Washington DC: American Psychological Association, 1985.

Статья поступила в редакцию 28.07.17

УДК 371

**Bashirova M.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Pedagogy, Theory and Methodology of Elementary Education, Branch of Dagestan State Pedagogical University (Derbent, Russia), E-mail: bashirova.maida@mail.ru  
**Gasanova O.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian as a Foreign Language, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: gasanova ox@ yandex.ru

**TEACHER ACTIVITIES FOR THE FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN REALIZATION OF FEDERAL STANDARDS OF BASIC GENERAL EDUCATION.** The article considers the role of a teacher of elementary school in forming universal educational actions, when the Federal standards of primary education are realized in school. The authors also study how these universal educational actions relate to the Russian language teaching within the new educational standards. The authors conclude that the most efficiently generated universal educational actions at young students when training on the basis of the books included in educational-methodical complex "Perspective", which became popular in Russia. The complex "Perspective" is formed in a way that all lesson topics are presented in separate blocks of knowledge, such as "Communicative skills", "Grammar skills" and "Spelling skills". All themes and exercises of the educational complex contribute to forming various types of universal educational actions of young schoolchildren.

**Key words:** Federal state educational standard, universal educational actions, programs, Russian language teacher.

**М.А. Баширова**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. педагогики, теории и методики начального образования, филиал Дагестанского государственного педагогического университета, г. Дербент, E-mail: bashirova.maida@mail.ru  
**О.Э. Гасанова**, канд. пед. наук, доц. каф. русского языка как иностранного, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: gasanova ox@ yandex .ru

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УУД ПРИ ВНЕДРЕНИИ ФГОС НОО

В статье рассмотрена роль учителя начальных классов по формированию универсальных учебных действий при внедрении федеральных стандартов начального общего образования и их отношение к изучению русского языка по новым образовательным стандартам. Авторы делают вывод о том, что наиболее эффективно формируются универсальные учебные действия, у младших школьников при обучении на основе учебников, входящих в учебно-методический комплекс «Перспектива», который положительно зарекомендовал себя в образовательной практике России. Учебно-методический комплекс «Перспектива» сформирован таким образом, что все темы уроков представлены в отдельных блоках знаний, таких как «Речевые умения», «Грамматические умения», и «Орфографические умения». В целом, все темы и упражнения учебно-методического комплекса «Перспектива», способствуют формированию различных видов универсальных учебных действий у младших школьников.

**Ключевые слова:** Федеральный государственный образовательный стандарт, универсальные учебные действия, программы, русский язык, учитель.

Современное педагогическое сообщество стало свидетелем информационной революции и приняло вызов, возникший перед системой отечественного образования в условиях её интеграции в мировое образовательное пространство. В XXI веке мы говорим о другом образе выпускника учебного заведения и другом подходе к пониманию и осознанию того, что есть современное образование. Мы должны формировать личностную готовность и способность к непрерывному образованию, формированию компетенций, востребованных на рынке труда. Новая цель определяет и новую образовательную среду, показатели которой одновременно инновационны и традиционны – через преемственность и сохранение лучших традиций отечественной школы, заложенные в концептуальный послы модернизации современного российского образования к новым горизонтам, определяемым новыми образовательными стандартами.

В современный период развития общеобразовательной школы языковое образование младшего школьника и его рече-

вое развитие все более основательно и обоснованно сливаются в единый учебно-познавательный процесс. Одним из аспектов указанной взаимосвязи является внимательное отношение в школьном обучении к функциям языка как средству общения, познанию окружающего мира, а также саморазвития ученика как личности со своими интересами, потребностями и способностями их осуществлять.

С преподаванием русского языка сложилась парадоксальная ситуация: с одной стороны, появились новые программы и учебники, с другой стороны уровень грамотности учеников либо остается невысоким, либо снижается.

Практика показывает, что в современных условиях в процесс преподавания русского языка в начальной школе необходимо учитывать три основные цели:

- 1) познакомить детей с основами лингвистических знаний;
- 2) сформировать навык грамотного, безошибочного письма;
- 3) развивать устную и письменную речь учащихся.



В работе учителя начальных классов по новым образовательным стандартам главное не только обеспечить овладение ребёнком базовыми знаниями, умениями, навыками, но и сформировать умение учиться, то есть самостоятельно добывать новые знания.

В связи с этим роль учителя начальных классов существенно изменяется в части понимания смысла процесса обучения и воспитания. Теперь учителю необходимо выстраивать процесс обучения не только как процесс усвоения системы знаний, умений и компетенций, составляющих инструментальную основу учебной деятельности учащегося, но и как процесс развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей.

На современном этапе обучения учитель начальной школы должен осуществить переход от информационно-объяснительной технологии обучения к деятельностно-развивающей, формирующей широкий спектр личности ребенка. Важным становится не только усвоение знаний, но и сами способы усвоения и переработки учебной информации, развитие познавательных сил и творческого потенциала учащихся. Нельзя представлять себе дело так, будто учебная деятельность становится ведущей автоматически: поступил ребенок в школу, начал учиться, и тем самым школа и учение заняли в его жизни главное место [1].

Учебная деятельность – сложное по своей структуре образование. В нее входят, во-первых, учебно-познавательные мотивы; во-вторых, учебные задачи и составляющие их операторное содержание учебные операции; в-третьих, контроль; в-четвертых, оценка. Формирование учебной деятельности – весьма сложный и длительный процесс. Она формируется в совместной работе с учителем. Ребёнок, пришедший в школу, не обладает учебной деятельностью [1].

Известно, что на первых порах очень трудно создать детский коллектив класса. Чтобы привить правила моральных норм, нравственного поведения, наладить межличностные отношения, нужно проводить большую работу: классные часы, индивидуальные беседы, организация совместных праздников, внеклассных мероприятий, изучение интересов каждого, обсуждение тех или иных поступков с позиции нравственности.

Основная цель обучения – помочь ребенку пробудить все заложенные в нем задатки при помощи учебной деятельности, понять самого себя, найти самого себя, чтобы в конечном итоге – стать Человеком, хотя бы захотеть победить в себе негативное и развить позитивное. Решающая роль в этом принадлежит учителю.

Учитель, составляя рабочую программу, должен помнить и указывать, какие универсальные учебные действия он должен формировать на данном уроке [2].

«Русский язык» как учебный предмет обеспечивает формирование познавательных, личностных, коммуникативных и регулятивных действий. Работа с текстом подразумевает возможности формирования логических и аналитических действий, сравнения и установления причинно-следственных связей. Ориентация в синтаксической и морфологической структуре языка, а также усвоение правил строения предложения и слов, графической формы букв обеспечивают развития символически-знаковых действий у младших школьников – замещения (звука буквой), моделирования (схематичный разбор состава слова), и преобразования модели (видоизменения слова).

В начальной школе универсальные учебные действия на уроках русского языка позволяют достичь следующих умений:

- ориентацию учащихся в целях, средствах и задачах общения;
- активное использование языка для поиска информации в различных видах источников;
- выбор для решения коммуникативных задач адекватных языковых средств;
- формирование у учащихся стремления к точному и полному выражению собственной позиции;
- формирование у учащихся умения задавать вопросы.

Предмет «Русский язык» в начальной школе занимает ведущее место, так как успешность усвоения базовых норм русского языка в значительной степени определяет результаты обучения школьников по другим предметам, обеспечивает успешность его общения со сверстниками и взрослыми [3; 4].

Рассмотрим отношение каждого вида универсальных учебных действий к изучению русского языка (табл. 1).

Обучение морфологии в начальной школе строится, учитывая психологические особенности детей: у детей 6 – 9 лет невелика выносливость, неустойчиво внимание, невысоки возможности саморегуляции, большая потребность в физических движениях, неудовлетворение которой приводит к быстрой утомляемости и потере интереса. Формирование основ изучения морфологии предполагает развитие у учащихся образного и логического мышления. Успешное обучение школьников требует от учителя хорошего владения теоретическим материалом, понимания сложности раздела «Морфология», знания проблемы изучения частей речи и возрастных особенностей младшего школьного возраста. В курсе морфологии в начальных классах изучаются части речи и их формоизменение: имена существительные, прилагательные, глаголы; личные местоимения и знакомство с некоторыми другими разрядами местоимений; знакомство с наречиями, предлогами, союзами, в программах углубленного изучения русского языка – с именами числительными.

Таблица 1

Формирование различных видов универсальных учебных действий у младших школьников средствами русского языка

Вид УУД	Формируемые умения	Задания по русскому языку, способствующие формированию данного УУД
<b>Личностные универсальные учебные действия</b>	Приобретение навыков проявления познавательной инициативы в оказании помощи сверстникам	система заданий, ориентирующая ребёнка на оказание помощи героям учебника, и как следствие, данная форма контакта распространяется на реальные обстоятельства – ученик старается помочь соседу по парте.
<b>Регулятивные универсальные учебные действия</b>	Умение контролировать свою деятельность и результаты выполнения различных задач	Система упражнений на уроках русского языка ориентирует ученика на проверку правильности выполненного задания в соответствии с определенными правилами и алгоритмами при помощи таблиц и рисунков
<b>Коммуникативные универсальные учебные действия</b>	Умение осуществлять межличностное взаимодействие в процессе выполнения совместных действий с другими учащимися класса, общения со сверстниками и взрослыми, и конкретно, с учителем	На уроках русского языка активно используются игровые технологии, в которых учащиеся получают опыт конструктивного взаимодействия во время выполнения совместных заданий
<b>Познавательные универсальные учебные действия</b>	умения решать проблемы, выполнять логические действия и осуществлять направленный поиск, обработку и использование информации	При изучении русского языка в начальных классах ученики учатся выполнять задания, используя материальные объекты, проводить сравнение и классификации, строить объяснения в устной форме, формируя логические цепи рассуждения.

Таблица 2

Содержание личностных, предметных и метапредметных результатов освоения программы по русскому языку в начальной школе

Результаты освоения программы по русскому языку	Личностные результаты:	Предметные результаты:	Метапредметные результаты:
Их содержание	Осознание русского языка в качестве основного средства общения; положительное отношение к усвоению норм русского языка, понимания его богатства, осознания себя его носителем; восприятие мысли о том, что показателями культуры человека является именно правильная и точная устная и письменная речь; формирование желания пользоваться языком сознательно в собственной речи.	освоение базовых понятий фонетики, морфемки, графики, орфографии, грамматики, теории текста и культуры речи; умение находить, классифицировать и сравнивать различные языковые единицы (буквы, звуки, слова, предложения), и рассматривать их при этом с указанной точки зрения (например, слово с точки зрения звуко-буквенного состава строения и принадлежности к той или иной части речи); способность создавать собственные высказывания для определенных ситуаций, в том числе небольшие тексты конкретных жанров; умение проверять написанный текст и при необходимости аккуратно вносить коррективы	принимать, понимать и сохранять учебно-познавательную задачу; планировать свои учебные действия; контролировать процесс и результаты учебно-познавательной деятельности; адекватно оценивать собственные достижения, осознавать появляющиеся трудности и искать рациональные способы их преодоления.

Таблица 3

Изучение тем – *существительное, прилагательное, глагол* – в начальной школе

№	Класс	Содержание обучения
1.	1 класс	преобладают наблюдения и группировка слов по значению: названия предметов, признаков, действий
2.	2 класс	вводятся понятия «частей речи», сообщаются некоторые признаки частей речи.
3.	3-4 класс	склонение имён прилагательных и существительных, спряжение глаголов, значения форм частей речи вплоть до значений падежей, временных и личных форм.

Таблица 4

Основные критерии в различении частей речи

Критерий	Содержание критерия
1 критерий	лексическое значение слова – предметность, признак или свойство, действие, количество и пр.;
2 критерий	роль слова в предложении, или его синтаксическая функция;
3 критерий	наличие тех или иных категориальных признаков; признак времени присущ только глаголу, признак одушевленности/неодушевленности – только имени существительному
4 критерий	изменяемость/неизменяемость: для изменяемых частей речи – характер форм изменения (склонение, спряжение и пр.).

Результатами освоения программы русского языка учениками начальной школы являются личностные, предметные и метапредметные результаты (табл. 2).

Три крупнейшие темы: существительное, прилагательное, глагол – представлены в каждом из I-IV классов (табл. 3):

В разграничении, в различении частей речи школьники руководствуются следующими критериями (табл. 4):

Глубина теоретического подхода в изучении частей речи определяется введением в орбиту овладения таких наиболее гибких выразительных категорий, форм, как виды глаголов, отвлеченные (абстрактные) существительные, степени сравнения прилагательных (в программах углубленного изучения).

На наш взгляд, наиболее эффективно формируются УУД у младших школьников при обучении на основе УМК «Перспектива», который положительно зарекомендовал себя в образовательной практике России.

УМК «Перспектива» сформирован таким образом, что все темы уроков представлены в отдельных блоках знаний, таких как «Речевые умения», «Грамматические умения», и «Орфографические умения». В целом, все темы и упражнения УМК «Перспектива», изучаемые на уроках русского языка, включают в себя механизмы восприятия, способствующие формированию различных видов универсальных учебных действий у младших школьников средствами русского языка.

#### Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли*: пособие для учителя. Под редакцией А.Г. Асмолова. Москва, 2008.
2. Беркалиев Т.Н. *Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы*. Санкт-Петербург, 2007.
3. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. *Учим детей общению*. Москва, 1998.
4. Цукерман Г.А. *Виды общения в обучении*. Москва, 1993.

#### References

1. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. i dr. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli*: posobie dlya uchitelya. Pod redakciej A.G. Asmolova. Moskva, 2008.
2. Berkaliyev T.N. *Razvitie obrazovaniya: opyt reform i ocenki progressa shkoly*. Sankt-Peterburg, 2007.
3. Klyueva N.V., Kasatkina Yu.V. *Uchim detej obscheniyu*. Moskva, 1998.
4. Cukerman G.A. *Vidy obscheniya v obuchenii*. Moskva, 1993.

Статья поступила в редакцию 05.08.17

УДК 378

**Govorova A.A.**, teacher, Okhta Center of Aesthetic Education, Music classes for the blind and visually impaired children; postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: nastia-govor@rambler.ru  
**Voronov A.M.**, senior methodologist, Educational-Methodical Laboratory "Musical and Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: nastia-govor@rambler.ru

**INCLUSIVE MUSIC EDUCATION: THE ROLE OF MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING MUSIC TO PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT.** The use of modern information technologies contributes to significant empowerment in the field of obtaining and processing information. The use of a multimedia computer plays a significant role in the implementation of inclusive pedagogical process, helping to identify new prospects for personal growth and professional development in people with disabilities. In particular, the musical computer technologies have significantly expanded the possibility of receiving musical education of different categories by students with disabilities. The article analyzes the existing problems and prospects for the use of musical computer technologies in inclusive education for people with disabilities, as well as consideration of a number of organizational and methodological areas that require solutions in close future.

**Key words:** inclusive education, musical computer technologies, people with visual impairment, music education, music computer.

**А.А. Говорова**, преп. Охтинского центра эстетического воспитания, Музыкальные классы для слепых и слабовидящих детей, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nastia-govor@rambler.ru  
**А.М. Воронов**, ст. методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nastia-govor@rambler.ru

## ИНКЛЮЗИВНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО ЗРЕНИЮ

В настоящее время использование современных информационных технологий способствует существенному расширению возможностей в области получения и обработки информации. Применение мультимедийного компьютера играет значительную роль в реализации инклюзивного педагогического процесса, помогая выявить новые перспективы личностного роста и профессионального развития у людей с ограниченными возможностями здоровья. В частности, с появлением музыкально-компьютерных технологий значительно расширились возможности получения музыкального образования различными категориями учащихся, имеющих ограниченные возможности здоровья. Статья посвящена анализу существующих проблем и перспектив использования музыкально-компьютерных технологий в инклюзивном образовании людей с ограниченными возможностями здоровья по зрению, а также рассмотрению ряда вопросов организационного и методического направления, требующих решения в ближайшее время.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, музыкально-компьютерные технологии, люди с нарушением зрения, музыкальное образование, музыкальный компьютер.

В современном музыкальном образовании на различных его этапах огромную роль играют музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [1; 2; 3], лежащие в основе реализации инклюзивного педагогического процесса, который в последнее время становится все более актуальным [4; 5; 6]. Применение инновационных технологий открывает перед людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) широкие перспективы для осуществления и развития творческого потенциала, а также получения образования наравне с «обычными» людьми (без ОВЗ). Особое значение МКТ приобретают в обучении музыкантов с различной степенью нарушения зрения на всех ступенях образовательного процесса. При этом МКТ не только способствуют расширению творческого потенциала незрячих и слабовидящих музыкантов, но и значительно повышают их коммуникативные возможности, являясь связующим звеном для осуществления контактов с «внешним миром» и адаптации в современной социальной сфере.

Применение МКТ позволяет сделать учебный процесс более интересным и плодотворным, поскольку появляются колоссальные возможности для эффективного освоения разнообразного по содержанию и способам представления учебного материала. Открывается доступ к обмену данными, приему и передаче разного рода информации в электронном виде. В результате в обучении людей с глубокими нарушениями зрения наблюдается положительная динамика, которая проявляется в освоении необходимых знаний и практических навыков за более короткий срок. Кроме того, использование мультимедийного компьютера (или музыкального компьютера – МК [7; 8; 9]) содействует реализации индивидуального подхода, поскольку незрячие музыканты могут самостоятельно регулировать параметры обучения: устанавливать скорость освоения, объем и степень сложности материала и

многое другое. Применение МКТ также стимулирует студентов с ОВЗ по зрению и повышает у них мотивацию к освоению тех или иных музыкальных дисциплин, при этом неудачи не смущают, а, напротив, возникает желание их преодолеть.

Посредством МКТ незрячие музыканты могут записывать и прослушивать на МК собственное исполнение музыкального произведения, выявляя и исправляя ошибки. Расширяются возможности для написания музыкальных композиций, создания аранжировок, звуковых картин и фонограмм. При работе со звуком становится доступным воспроизведение той или иной мелодии на различных музыкальных инструментах, транспонирование, изменение темпа, что позволяет представить и выбрать наиболее оптимальный вариант звучания. При помощи различных аудио-эффектов и подключения необходимых плагинов можно записывать и обрабатывать как инструментальный, так и вокальный материал, создавая желаемую акустическую атмосферу, например, ощущение концертного зала или выступления на большой сцене. Кроме того, представляется немаловажным, что можно, находясь у себя дома, через Интернет войти в контакт с более опытными музыкантами, которые расскажут и помогут освоить необходимое профессиональное программное обеспечение.

Вместе с тем следует отметить, что существует ряд проблем, затрудняющих освоение незрячими МКТ в полной мере.

В первую очередь, речь идет о графическом интерфейсе, на котором построена каждая современная музыкальная программа. Это значительно осложняет невизуальный доступ. Пункты меню и программные опции представлены в виде графических изображений, что является очень удобным для визуального восприятия. Пользователи с хорошим зрением могут без труда найти на экране компьютера нужный элемент и при помощи мыши



произвести те или иные операции. Однако для пользователей с ОВЗ по зрению такой метод работы является невозможным.

Для использования незрячими музыкантами МК, помимо базовых МКТ-программ, должен быть оснащен специализированным программным обеспечением, – так называемыми, «программами экранного доступа». При помощи голосовых синтезаторов они позволяют преобразовывать информацию, отображаемую на экране монитора, в речь или – посредством Брайлевского дисплея – в рельефно-точечные символы шрифта Брайля. Поскольку графические элементы МКТ-программ практически невозможно озвучить, возникает необходимость их адаптации для незрячих пользователей. Решить данную проблему можно несколькими способами.

Во-первых, возникает необходимость в создании специальных скриптов для программ экранного доступа. Такие скрипты позволяют осуществить доступ и поддержку некоторых графических элементов. Однако имеющиеся в настоящее время скрипты не могут охватить всю широту и многообразие функциональных возможностей современных МКТ-программ.

Во-вторых, следует учитывать и вводить в государственные стандарты возможность использования современного контента людьми с ОВЗ по зрению при разработке нового программного обеспечения и модернизации уже существующего, а также при создании и обновлениях тематических Интернет-ресурсов. Кроме того, следует иметь в виду, что существует значительный временной разрыв между выходом «нового» и его озвучивани-

ем. Так, например, вышедшая в 2015 году новая операционная система «Windows 10» стала относительно доступной для пользователей с ОВЗ по зрению почти через год, после выхода обновленной версии программы экранного доступа.

В-третьих, необходимо создавать специализированное программное обеспечение, ориентированное на возможности использования музыкантами с ОВЗ по зрению. В первую очередь речь идет о нотных редакторах, необходимых для работы профессионального музыканта, живущего и творящего в XXI веке. Современное программное обеспечение не позволяет в полной мере корректно озвучивать информацию, содержащуюся в нотном тексте. Также существует проблема конвертации плоскостного нотного текста в рельефно-точечный шрифт Л. Брайля, что значительно затрудняет процесс обмена информацией между зрячими и незрячими музыкантами.

Для решения обозначенных проблем необходимо готовить различных специалистов, которые смогут не только адаптировать для музыкантов с нарушением зрения уже существующие МКТ-программы, но и разрабатывать программные продукты, удобные в использовании и обладающие полным набором функций, необходимых каждому современному музыканту [10; 11]. В настоящее время эти вопросы приобретают особую актуальность, поскольку инклюзивное образование является сегодня доминирующим. МКТ в новых условиях становятся одним из основных педагогических инструментов, обеспечивающих успешную реализацию инклюзивного педагогического процесса.

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2004; Т. 4; № 9: 123 – 138.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: 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. 2015: 29 – 34.
4. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 470 – 477.
5. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. *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. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 208 – 211.
6. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298301.
7. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
8. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
9. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
10. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. 2014: 293 – 294.
11. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; 5: 15 – 19.

#### References

1. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; T. 4; № 9: 123 – 138.
2. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: 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 XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunova. 2015: 29 – 34.
4. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 470 – 477.
5. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii studentov muzykal'nykh vuzov s narusheniem zreniya. *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. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 208 – 211.
6. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298301.
7. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
8. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
10. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014": materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. 2014: 293 – 294.
11. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; 5: 15 – 19.

Статья поступила в редакцию 05.08.17

УДК 781

**Vorontsova I.V.**, Candidate of Arts Studies, senior lecturer, the 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 is dedicated to a problem of musical speech analysis as part of communication. The author provides her understanding and definition of musical consciousness and musical speech. Space and time are treated as internal coordinates of the auditory attention. The paper gives their psychological characteristics. The immanent characteristic of the musical chronotope is determined as a level of the measuring scale. The research reveals its specificity, defining it as combination of qualitative and quantitative characteristics. The studies of musical speech are in demand not only in the field of modern music theory, but also in the practical sphere of solfeggio, and also in terms of studying the problems of performance and interpretation.

**Key words:** musical language, musical speech, musical perception, space and time in music.

**И.В. Воронцова**, канд. иск., доц., доц. каф. теории музыки Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского, заслуженный работник культуры Российской Федерации, E-mail: ivorontsova@list.ru

## ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ РЕЧИ В КООРДИНАТАХ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ

Статья посвящена проблеме анализа музыкальной речи в условиях коммуникации. Дается авторское понимание и определение музыкального сознания и музыкальной речи. Пространство и время трактуются как внутренние координаты слухового внимания, дается их психологическая характеристика. Определено имманентное свойство музыкального хронотопа – равноуровневость измерительной шкалы; раскрывается его специфика – совмещение качественных и количественных признаков. Исследования, посвященные музыкальной речи, востребованы не только в области современной теории музыки, но и в практической сфере сольфеджио, а также в плане изучения проблем исполнительства и интерпретации.

**Ключевые слова:** музыкальный язык, музыкальная речь, музыкальное восприятие, пространство и время в музыке.

Интерес к исследованию проблем музыкального восприятия, возникший ещё в начале XX века, неуклонно возрастает. На сегодняшний день существует достаточно много работ, так или иначе затрагивающих эту тему, но они, преимущественно, посвящены восприятию музыкального языка как такового, не касаясь оппозиции «язык-речь». Однако, изучая музыкальный язык, «на котором мы говорим» – т. е. гармонию, мелодию, фактуру, форму и т.д. – мы оставляем без внимания тот язык, «которым мы говорим», – музыку в форме непосредственного музыкально-речевого высказывания. Между тем, восприятие музыкальной речи не есть просто приписывание структуры музыкального языка музыкальному сигналу. Здесь возникает целый ряд новых параметров, связанных с сознательными и бессознательными психическими процессами.

Наиболее исследованными на сегодняшний день оказались сознательные процессы: глубина восприятия определяется мерой и полнотой использования языковой системы для внутреннего представления музыкально-речевого сигнала. Но что же такое само музыкальное сознание? Музыкальная наука пока не дает внятного ответа на этот вопрос, поэтому обратимся к философии.

Известный философ XX века Карл Поппер выдвинул теорию трех миров, согласно которой помимо мира физических вещей и мира нашего сознания существует также мир продуктов нашего сознания. Хотя продуктами сознания могут быть и физические вещи (скульптуры, изображения, картины), но в основном это не так, ибо исполнение пьесы не есть физическая вещь. По этому поводу ученый пишет: «Написанная партитура моцартовской «Симфонии соль минор» не есть моцартовская симфония, хотя и воспроизводит симфонию Моцарта в закодированной форме. И различные исполнения «Симфонии соль минор» Моцарта тоже не есть моцартовская симфония: они относятся к симфонии как к репродукции. Эти исполнения одновременно принадлежат к миру 1 и к миру 2. Но сама симфония принадлежит только к третьему миру – миру, который включает архитектуру, искусство, литературу, музыку и, что возможно *наиболее* важно, науку и образование» [1, с. 20-21].

Это утверждение представляется очень убедительным. Музыкальная наука, как правило, имеет дело с партитурами, которые воспроизводят продукт творчества в закодированной форме и пока не может научно обосновать природу и механизм творчества.

Далее Поппер выдвигает другой важный тезис: «Мы не можем понять мир 2, т. е. мир, населенный нашими собственными состояниями сознания, без понимания того, что главная его функция – производить объекты мира 3 и *подвергаться воздействию* (разрядка моя – И. В.) со стороны объектов мира 3. И

связано это с тем, что мир 2 взаимодействует не только с миром 1, как полагал Декарт, но и с миром 3, а объекты мира 3 могут действовать на мир 1 только через посредство мира 2, который функционирует как посредник» [1, с. 20]. Отводя сознанию роль посредника, Поппер оказывается близок идеям французского философа Тейяра де Шардена и учению о ноосфере нашего великого соотечественника В.И. Вернадского. По мнению Поппера, сознание развивается вместе с высшими функциями языка. Взаимодействуя с мозгом, оно анатомически локализуется в центре речи мозга.

Перенос идеи Поппера на почву музыкального искусства, можно предложить следующее определение: музыкальное сознание это эволюционно развивающаяся психическая функция общего сознания, связанная с работой правого полушария. Это наше Я, которое не только управляет процессами творчества (ибо оно принадлежит к миру 2), но и само управляется миром идей и форм (миром 3).

Сознательное и бессознательное в восприятии музыкальной речи тесно переплетены. Опираясь на замысел композитора, они ведут исполнителя и слушателя по дорогам и лабиринтам особой, художественной реальности. Музыка – это страна, где, как и в любом другом виде искусства, есть свой язык, действуют свои законы, определенным образом организованы пространство и время.

Тема пространства и времени волнует ученых самых разных специальностей: философов, эстетиков, психологов, культурологов и, конечно, музыковедов. В области отечественной музыкальной науки можно назвать ставшие уже классическими работы С.Н. Беляевой-Экземплярской, Е.В. Назайкинского, М.Г. Арановского, Ю.Н. Рагса, Г. Орлова, В.В. Медушевского и еще многие другие. Вопрос этот неисчерпаем, ибо наши знания о мире постоянно меняются и обновляются.

Вспомним историю. Вплоть до начала XX века время и пространство рассматривались, согласно концепции И. Ньютона, в качестве неизменных и объективных условий существования физических объектов, состояний и процессов. С появлением в 1905 году теории относительности А. Эйнштейна и выявлением фундаментальной связи между пространством и временем, вселенная приобрела четвертое измерение (к измерениям «вверх-вниз», «направо-налево», «вперед-назад» прибавилось их движение во времени). В 1970-е годы М.М. Бахтин внес в гуманитарные исследования понятие хронотопа, т. е. взаимосвязанного пространства и времени (впервые оно было предложено физиологом А.А. Ухтомским) [2]. И, тем самым, мы получили представление о художественном произведении как еще об одной вселенной. Временные искусства (музыка, литература) приобрели для нас пространственный объем, а искусства пространственные

(живопись, архитектура) стали концептуально учитывать временные отношения. В эти же годы В.В. Медушевский выдвигает понятие об интонационной форме музыкального произведения и о постепенно раскрывающейся интонационной фабуле. Нам открылась новая вселенная – мир человека [3].

Если музыкальный язык – это определенная знаковая система, утвердившаяся в культуре и социуме, то музыкальную речь можно считать вариативным способом существования музыкального произведения, подразумевающим наличие той или иной системы музыкального языка в координатах и векторах музыкально-слухового внимания. При этом, пространство и время – не только обязательное условие восприятия, но и тот ориентир, который позволяет слуху организовывать звуковой поток (чаще бессознательно).

Подвижность музыкального хронотопа представляет безграничные возможности для интерпретации произведения. Современная наука вообще избегает жестких конструкций. Согласно законам синергии, все взаимосвязано и все движется: пространство нелинейно, а время, как утверждают некоторые ученые, обратимо. В физике доказать это сложно, а вот в музыке мы сталкиваемся с таким феноменом постоянно. Слушая звуковой поток, мы одновременно воспринимаем и выстраиваем изменчивый мир музыки.

Однозначно определить музыкальное пространство очень трудно, поскольку это понятие применимо к таким разноуровневым явлениям, как, например, параметр звука (пространственная локализация), коммуникативное пространство (условия исполнения и восприятия музыки), психологическое пространство (состояние готовности, настройки, несовпадение или оправдание ожидания), музыкально-драматургическое пространство (развитие интонационной фабулы). Мы предлагаем понимать пространство музыкального произведения как объем иместилище структурных и содержательных единиц информации. Это то, что можно охватить и удержать своим вниманием, имеющим обратные петли. Столь широкое определение позволяет считать уже утвердившиеся в музыковедческих исследованиях последних лет выражения «эстетическое пространство», «пространство культуры», «пространство стиля» и т. п. не только метафорой.

Многомерное музыкальное пространство имеет разную измерительную шкалу. Так, в монодии пространство линейно, в полифонии мы слышим многоуровневую линейность, а в гомофонно-гармоническом пространстве добавляется еще и объем. К основным характеристикам линейного пространства можно отнести такие основные параметры, как звуковосытость (по отношению к среднему уровню высоты), громкость (по сравнению со средним уровнем) и протяженность (долгие и короткие длительности в соотношении с метрическими долями). Объемное полифоническое и гомофонно-гармоническое пространство позволяет, кроме того, выделить ширину, высоту, глубину, соотношение рельефа и фона.

Спецификой музыкального пространства является также совмещение качественных и количественных признаков. Музыкантам известно выражение «хорошо выстроенная форма», что, по сути, является результатом хорошо организованного простран-

ства, позволяя, тем самым, передавать и воспринимать больше музыкальной информации, повышать качество исполнения. Если же речь идет о музыкальной драматургии, то пространство наделяется количественными признаками и трактуется как объем иместилище.

Встречная направленность музыкальной коммуникации требует слухового внимания, которое, с одной стороны, подвижно и изменчиво, а с другой – зависит от тех или иных элементов музыкального языка. Музыкальное пространство (и его восприятие) имеет эволюционно сложившиеся векторные параметры, и они такие же, как в Большой Вселенной: «вверх-вниз», «вправо-влево», «вперед-назад» и их движение во времени.

О феномене времени в музыкальном произведении написано немало, ведь именно время упорядочивает музыку. Специфическим параметром и условием музыкальной речи является коммуникативность.

Сегодня накоплен большой опыт коммуникативного анализа в самых разных сферах человеческого бытия – от философии до политологии и менеджмента. В категориальный аппарат теории музыки термин пришел из структурной лингвистики и был предложен Е.В. Назайкинским в его работе 1972 года «О психологии музыкального восприятия» [4]. А еще раньше, в 20-е годы прошлого века появились работы А.Ф. Лосева, подключившего к анализу музыки фактор времени через философскую категорию становления [5].

Фактор времени, движения так или иначе учитывают все крупные музыковедческие концепции XX века. Идея Б.В. Асафьева об интонации как структурно-смысловой ячейке, теория ладового ритма Б.Л. Яворского, направленность формы на слушателя, подмеченная Л.А. Мазелем, – все они опираются на психологические механизмы восприятия музыки.

Время это объективное свойство реальности, но его восприятие всегда субъективно и определяется общепсихологическими законами. Организуют музыкальное время не только ритм и темп, но и наполненность структурно-содержательными музыкальными событиями. Помимо реального времени звучания музыкального произведения в целом, а также времени звучания отдельных звуков, интервалов, аккордов, тональностей, тем, частей формы и т. д., существует время реакции и осмысления, время ожидания и время осмысливания, время перестройки внимания и время переживания (осознанное или неосознанное). Наконец, сам акт музыкальной коммуникации есть освоение музыкального пространства и времени.

Вопросы музыкальной коммуникации требуют пристального внимания и углубленного изучения. К ним относятся, например, исследования в области памяти, внимания, чувственного восприятия, представления и хранения информации, музыкального мышления, воображения и еще многое другое, что связано с процессами исполнения и интерпретации музыки. Музыкально-речевой аспект подобных исследований способен обогатить нас новыми знаниями в теоретической и практической области. Исследования, посвященные музыкальной речи могут оказаться полезными и в практике сольфеджио – при развитии таких качеств слуха, как полифоничность, объемность, способность дифференцировать элементы слитного звукового потока.

#### Библиографический список

1. Поппер К.Р. *Знание и психофизическая проблема: В защиту взаимодействия*. Пер с англ. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
2. Бахтин М.М. *Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике*. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва: Худож. лит., 1975: 234 – 407.
3. Медушевский В.В. *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. Москва: Музыка, 1976.
4. Назайкинский Е.В. *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Музыка, 1972.
5. Лосев А.Ф. *Музыка как предмет логики*. Москва: Издательство «Академический проект», 2012.

#### References

1. Popper K.R. *Znanie i psihofizicheskaya problema: V zaschitu vzaimodejstviya*. Per s angl. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
2. Bahtin M.M. *Formy vremeni i hronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoy po'etike*. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i 'estetiki*. Moskva: Hudozh. lit., 1975: 234 – 407.
3. Medushevskij V.V. *O zakonomernostyah i sredstvakh hudozhestvennogo vozdejstviya muzyki*. Moskva: Muzyka, 1976.
4. Nazajkinskij E.V. *O psihologii muzykal'nogo vospriyatiya*. Moskva: Muzyka, 1972.
5. Losev A.F. *Muzyka kak predmet logiki*. Moskva: Izdatel'stvo «Akademicheskij projekt», 2012.

Статья поступила в редакцию 05.08.17

УДК 781

**Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher, Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru



**MUSIC COMPUTER: MODELING OF THE PROCESS OF MUSICAL CREATIVITY.** The era of digital technology, which joined mankind at the end of the second Millennium, has a huge impact on all aspects of life, including the life of art. The basis of all the new musical products in the world today is generated and written with the help of electronic musical instruments and music computers. Computer music becomes an essential component of contemporary musical culture. Sound material in a digital format is a fact of music renovation: new expressive possibilities, genres, styles, artistic forms of expression and display of the musical space. At the turn of the 20 and 21 centuries sciences notes a new direction in music and music pedagogy, due to the rapid development of electronic musical instruments – musical and computer technologies. New high-tech creative means demand an ability from musicians to professionally master these technologies for the successful solution of art problems. The article describes the main directions of their use in the process of modeling elements of musical creativity.

**Key words:** musical computer, musical-computer technologies, Cybernetics, and music, electronic musical instruments, process of modeling musical creativity, music art, music education, mathematical methods of research in musicology.

*И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,  
E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru*

## МУЗЫКАЛЬНЫЙ КОМПЬЮТЕР: МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

Эра цифровых технологий, в которую вступило человечество на исходе второго тысячелетия, оказывает огромное влияние на все стороны жизни, в том числе и на жизнь искусства. Основа всей новой музыкальной продукции в мире сегодня создается и записывается при помощи электронных музыкальных инструментов и музыкальных компьютеров. Компьютерная музыка становится важнейшей составляющей современной музыкальной культуры. Звуковой материал, представленный в цифровом формате, объективно является основой обновления музыкального искусства и музыкальной культуры в целом: появляются новые выразительные возможности, возникают новые жанры, стили, открываются новые художественные формы выражения и отображения музыкального пространства и многое другое. На рубеже XX и XXI веков возникло новое направление в музыкальном творчестве и музыкальной педагогике, обусловленное быстрым развитием электронных музыкальных инструментов – музыкально-компьютерные технологии. Новые высокотехнологичные творческие средства требуют от музыкантов умения профессионально владеть ими для успешного решения художественных задач, обусловленных развитием современных музыкально-компьютерных технологий. В статье рассмотрены основные направления их использования в процессе моделирования элементов музыкального творчества.

**Ключевые слова:** музыкальный компьютер, музыкально-компьютерные технологии, кибернетика и музыка, электронные музыкальные инструменты, моделирование процесса музыкального творчества, музыкальное искусство, музыкальное образование, математические методы исследования в музыкознании.

Новые направления, которые сформировались в конце второго – начале третьего тысячелетия в музыкальном творчестве и музыкальной педагогике, обусловлены быстрым развитием электронных музыкальных инструментов (от простейших синтезаторов до мощных музыкальных компьютеров) и тем обстоятельством, что «99% всей новой музыкальной продукции в мире сегодня создается и записывается при помощи электронных музыкальных инструментов и музыкальных компьютеров» [1]. Возникла новая междисциплинарная сфера профессиональной деятельности, связанная с созданием и применением специализированных музыкальных программно-аппаратных средств, требующая знаний и умений, как в музыкальной сфере, так и в области информатики – музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [2; 3; 4]. Наблюдаемые тенденции развития МКТ в общем и профессиональном музыкальном образовании, возможности их применения, широкая востребованность, разнообразные сферы приложения позволяют говорить о появлении феномена МКТ как новой образовательной творческой среды. Основными ее компонентами являются:

- музыкальный компьютер (МК) как основной элемент аппаратно-инструментальной базы новой образовательной творческой среды и программное обеспечение музыкально-компьютерного образовательного комплекса [5; 6];
- методическая система и ее методологическая основа, позволяющие адекватно использовать МКТ на всех этапах и во всех направлениях музыкально-образовательного процесса, психолого-педагогические аспекты их применения [7; 8; 9] (особо подчеркнем, что МКТ – динамично развивающаяся образовательная среда, требующая постоянной разработки новых учебных программ и курсов, адаптированных к современным социальным запросам и соответствующих уровню развития данных технологий);
- МКТ как социально-культурный фактор интеллектуального и эмоционального развития личности [10; 11].

Познание тайн звукообразования, звукотворчества, богатства тембрового и акустического воздействия музыки становится более осязаемым для истинного музыканта, обогащает его творческое воображение, дает стимул к художественному новаторству. В последнее время обозначился значительный интерес музыкантов к компьютерной музыке: многогранность, глобальная

применимость её дают новые, по сути, безграничные возможности самореализации, стимулируют стремительное развитие интеллекта, поднимая обучение на новый уровень. И исполнителю, и композитору, и аранжировщику, и звукорежиссеру, и музыканту-педагогу сегодня уже недостаточно быть только уверенным пользователем персонального компьютера для достижения высоких профессиональных результатов и эффективного применения широкого спектра МКТ, представленных на российском и мировом рынке в данной сфере. Во многих учебных заведениях мира музыкантам преподаются элементы МКТ (более подробно см., например, в [12; 13]).

Совместимость компьютерной музыки с традиционными музыкальными технологиями создает условия для преемственности музыкальных эпох и стилей, их взаимопроникновения и синтеза, укрепляя интерес к музыкальной культуре в целом [14; 15; 16]. В современном электронном и компьютерном музыкальном инструментарии наиболее полно и совершенно воплотились веками накопленные информационные технологии в музыке и искусстве музицирования. Всё это требует, с одной стороны, подготовки музыкантов, разбирающихся в современных МКТ; с другой, – необходима подготовка специалистов технического профиля, имеющих основы общего музыкального образования и владеющих знаниями в области программирования звука, звукоинженерии, аудиотехники, звукоинженерного программирования, моделирования музыкально-творческих процессов и профессионально владеющих технологиями студийной звукозаписи, компьютерными профессиональноориентированными программами, специалистов, способных заниматься моделированием как одним из перспективных методов объективного исследования музыкального творчества [17; 18]. Так, направления исследований, в которых сегодня получают наиболее значимые и интересные результаты в данном спектре проблем, связаны со следующими музыкально-теоретическими и практическими областями: создание новых музыкальных произведений с заданными характеристиками звучания, соответствующими замыслу композитора; изучение особенностей восприятия звуковых сигналов и музыкальных произведений в целом как информационных потоков; установление принадлежности музыкальных фрагментов к определенным типам; установление авторства музыкальных произведений; восстановление утраченных фрагментов музы-

кальных произведений; создание звуковых фрагментов заданного характера и др.

Разработка подобных моделей оказалась осуществимой лишь в наше время, поскольку только сейчас открылись необходимые возможности в науке и технике. В математике получили развитие новые направления, такие, как теория групп и новые подходы к обработке статистической информации. В области компьютерной техники, лишь начиная с 80-х гг. XX столетия, стал возможным процесс обработки звука в реальном времени, появились новые методы интерактивного взаимодействия пользователя с моделью в процессе ее работы, оформились новые взгляды на компьютер как инструмент музыканта.

Развитие цифровых технологий производит дальнейшие усовершенствования в проявлениях закономерности взаимодействия музыки, математики, информатики, но не отменяет сами эти закономерности, осмысление которых в их фундаментальных формах остается необходимым [19; 20].

Нужно учитывать и то, что «собственно человеческая» составляющая в этом взаимодействии является более устойчивой и эволюционирует не столь стремительно, как компьютерно-технические средства. Между тем, как справедливо отмечено в одном из примечательных научно-организационных документов недавнего времени, «само искусство, старое ли, новое ли, создается, в конечном счете, для человека и человеком» [21].

Сфера информатики содержит в себе немало возможностей, еще не используемых (или используемых в незначительной степени) музыкальной теорией и практикой – как с участием цифровых технологий и МКТ, так и независимо от них. С этой точки зрения содержание исследовательских работ, связанных с развитием данного направления, должны носить принципиально «открытый» характер, допуская, в частности, новые предложения и в отношении конкретных научных задач. Следует отметить, что постановка некоторых слишком сложных и широкомасштабных задач (например, статистического обобщения больших массивов данных) многие авторы пока сознательно воздерживаются, намеренно не используют различного рода готовые микрофрагменты, фрагменты, «заготовки» и «шаблоны». Они могут «появляться» в процессе генерации, но время жизни их ограничено временем сочинения одного музыкального фрагмента. Такой подход обеспечивает более непосредственное изучение «чистого», интуитивного процесса творчества, приближая нас к разгадке тайн самого творчества, предохраняя от практики комбинирования и тиражирования готовых штампов. Считаем постановку и решение таких задач более целесообразным в контексте разработки описанным нами ранее проектов, например, связанных с проблемой разработки интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира [22], использованием нечетких методов анализа в музыке [23], исследования проблемы когнитивного слуха профессионального музыканта [24] и др.

Очевидно, что специфика музыкальной деятельности с участием цифровых технологий необходимо требует взаимодействия музыкантов и специалистов в области естественных и технических наук. Синестетический характер музыкального мышления создает предпосылки не только для расширения и обогащения возможностей музыки с участием МКТ, но и для ее выхода в сферу других искусств (что убедительно подтверждается и практикой последних десятилетий (см., например, работы [25; 26; 27]). Показательно, например, что на основе опыта применения графического метода композиции («сочинение музыки посредством рисунка») с участием компьютерной техники Я. Ксенакисом была выдвинута идея воспитания «художников широкого профиля» (в сущности – синтетического типа), обладающих фундаментальными познаниями в различных областях естественных и технических наук (включая информатику), равно как и в области «теоретической истории музыки и зрительных искусств». Это, однако, – тема, необходимо требующая, ввиду масштабов и сложности ее проблематики, отдельных самостоятельных исследований и разработки новых подходов к организации научных изысканий в области дальнейшей разработки комплексной модели семантического пространства музыки (см. подробнее в работах [28]).

Современные МКТ снимают принципиальные тембровые ограничения: всё определяется только творческой фантазией композитора, а также умением пользоваться специальным профессиональным музыкальным программным обеспечением. Сегодня у композиторов под руками имеется богатый спектр необходимых программных и аппаратных средств, позволяющих

быстро переключаться с одного необходимого элемента к другому. Дружественный, профессионально ориентированный пользовательский интерфейс дает возможность полностью сосредоточиться на чисто творческом процессе, совершенно не отвлекаясь на технологические вопросы. Композитор имеет возможность непосредственно влиять на процесс создания алгоритмической композиции (менять отдельные данные, алгоритмы, вторгаться в различные элементы алгоритмической композиционной структуры). Он использует МК как инструмент, обладающий широкой палитрой художественно-эстетических возможностей для создания образа и выражения музыкальной мысли.

Вопросы, связанные с программированием музыки, «программируемой музыкой», «музыкой на основе расчетов», обсуждаются достаточно длительное время [29; 30; 31]. С символикой определенных чисел связывали форму (на основе расчетов) своих произведений нидерландские мастера строгого стиля, это есть и у Баха. Так, например, известно, что Чайковский считал, что любая хорошая музыка – программа. Шестая симфония Бетховена и симфония «Манфред» Чайковского – классические образцы программной музыки, т. е. их содержание и форма были программируемы композиторами на основе внешних образных сюжетов (информация о них слушателем вычитывалась из заголовков или из специально предпосланных описаний). «В широком смысле проектирование звучания будущей композиции (например, структурно-графическая реализация проекта: чертежи, ноты, предлагаемый алгоритм действий и т. п.) есть программирование», – поясняет петербургский композитор Г. Г. Белов [32]. В целом можно отметить, что в течение XX столетия музыка от тональной системы как сравнительно объективного кода, предполагающего естественно существующие величины для оценки правильности и легальности, встала на путь «растворения» традиционных функциональных связей [33; 34]. Многие композиторы постарались выйти во «вселенную новых звучаний». Были сформированы новые идеи детерминированных структур. Благодаря интеллектуализации персональных компьютеров (возможности программирования без языков программирования, наличие встроенных систем аналитических вычислений, обилие диалоговых средств работы с табличными, текстовыми, графическими, музыкальными объектами и др.) и дружелюбности интерфейса происходит непосредственное вовлечение конечных пользователей – музыкантов – в творческую работу непосредственно за МК. В связи с развитием специального программного обеспечения за счет формализации языков представления предметной области, а также в связи с развитием специализированного профессионального программного обеспечения, возникли реальные возможности синтеза композиции с теорией информации, объединения музыкальных параметров с акустическими посредством серийного комбинирования с целью эстетического принципа «объективности» в конечный результат. (Этот же принцип использовал еще А. Веберн, который рассматривал серию как категорию внесубъективную: «Принципиальная простота и «системный» подход к музыкальной композиции, который проявился в сочинениях Веберна, особенно интересен и с той точки зрения, что он сродни идеям, используемым в программировании, и может быть плодотворно реализован в компьютерном творчестве» [35]).

МКТ предоставляют современным музыкантам и специалистам в области музыкальной акустики широкий спектр новых возможностей, таких, например, как цифровой синтез звука с применением различных алгоритмов, возможность исполнять музыку на электронных музыкальных инструментах (ЭМИ) [36; 37; 38], обладающих богатой тембровой палитрой и способностью автоматизировать некоторые аспекты исполнения, создавать музыкальные произведения и аранжировки посредством компьютерных программ (в том числе, и полностью автоматически) и многие другие. С помощью современных технологий музыкального программирования, используемых для анализа музыкальных произведений и рукописей, рассматриваются некоторые аспекты музыкознания, допускающие формализованный подход. Наиболее органично эти технологии применимы, например, к проблеме распознавания нотных рукописей, написанных с помощью забытых систем нотации (например, проблема расшифровки древнерусских памятников, записанных крюковым (знаменным) или кондакарным письмом). Выявление внутренних связей в творчестве с помощью современных МКТ и доказательство их эволюционного характера позволяет подойти к решению более сложных задач – датировки, авторства и восстановления утерянных произведений. С развитием технологий музыкального

программирования возник и новый объективный метод изучения творчества – моделирование процесса музыкального творчества (воспроизведение или имитация некоторых сторон изучаемых объектов или процессов). При этом возможно не только имитировать уже известные сочинения, но и, что особенно важно, создавать новые музыкальные структуры, стили, строи, различные элементы музыкальной ткани.

С момента, когда компьютеры стали способны полноценно обрабатывать звуковую информацию в реальном времени, появились новые методы интерактивного взаимодействия пользова-

теля (в том числе, учителя и ученика [39]) с музыкальной моделью, сформировались новые взгляды на МК как на инструмент музыканта. Получили развитие направления, связанные с анализом и моделированием процесса музыкального творчества, которые открывают новые возможности как в области теории музыки, так и психологии музыкального творчества в целом. Новые высокотехнологичные творческие средства требуют от музыкантов умения профессионально владеть ими для успешного решения художественных задач, обусловленных развитием современных МКТ.

#### Библиографический список

1. Белоненко А.С. и др. *Школа-студия электроники, акустики, музыки им. Итиро Хатояма при Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова (проспект)*. Санкт-Петербург, 1997: 2.
2. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1: 5. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html)
4. 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: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 29 – 34.
5. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014: 293 – 294.
6. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
7. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.
8. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
9. Горбунова И.Б., Помазенькова М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2015; 3-2: 68 – 82.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как социально-культурный фактор интеллектуального и эмоционального развития личности в школе цифрового века. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 5: 22 – 29.
11. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю. Феномен музыкально-компьютерных технологий в современной культурологической и социогуманитарной теории и практике. *Казанский педагогический журнал*. 2015; Т. 2; № 5 (112): 388 – 395.
12. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
13. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
14. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 289 – 293.
15. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Феномен коммуникации в контексте экспериментальной эстетики: проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Феномен коммуникации в познании и творчестве жизни*. Под редакцией С.В. Клягина, О.Д. Шипуновой. Санкт-Петербург, 2014: 168 – 176.
16. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Компьютерная музыка как одно из проявлений современного этапа экспериментальной эстетики и теоретического музыкознания. *Комплексная модель семантического пространства музыки: сборник статей*. Санкт-Петербург, 2016: 86 – 93.
17. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Компьютерное моделирование элементов музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2016»*: материалы конференции. 2016: 326 – 327.
18. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. К истории изучения вероятностных аспектов музыкальных синестезий. *Комплексная модель семантического пространства музыки: сборник статей*. Санкт-Петербург, 2016: 42 – 46.
19. 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.
20. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: некоторые педагогические проблемы современного этапа. *Современное музыкальное образование-2013: материалы XII международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2013: 22 – 25.
21. Информационное письмо НИИ экспериментальной эстетики «Прометей» (г. Казань) о конференции «Синестезия: содружество чувств и синтез искусств» (3-8 ноября 2008 г.). Available at: <http://synesthesia.prometheus.kai.ru>
22. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 9: 105 – 108.
23. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О нечётких методах анализа звуковысотности в музыке. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 64; № 3: 171 – 174.
24. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. Проблемы формирования когнитивного слуха профессионального музыканта. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 64; № 3: 169 – 171.
25. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 6 (49): 456 – 461.
26. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном образовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2015; 1 (42): 161 – 165.
27. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
28. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О необходимости обучения математическим методам исследования музыки в системе современного музыкального образования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; 6: 146 – 150.
29. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 9: 97 – 101.
30. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О предпосылках мягких вычислений в теории музыки. *Комплексная модель семантического пространства музыки: сборник статей*. Санкт-Петербург, 2016: 35 – 38.
31. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
32. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Кибернетика в музыкальном искусстве. *Современное музыкальное образование – 2016: материалы XV международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой, 2017: 114 – 122.
33. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества: методические аспекты толкования. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1 (62): 175 – 179.



34. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Кибернетика и музыка: постановка проблемы. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 12: 138 – 143.
35. Николеньков Д.В. *MIDI – язык богов*. Санкт-Петербург, 2000.
36. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
37. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
38. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. В сборнике: *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства: сборник статей*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
39. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

## References

1. Belonenko A.S. i dr. *Shkola-studiya 'elektroniki, akustiki, muzyki im. Itiro Hatoyama pri Sankt-Peterburgskoj gosudarstvennoj konservatorii im. N.A. Rimskogo-Korsakova (prospekt)*. Sankt-Peterburg, 1997: 2.
2. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1: 5. Available at: <[http://mediamusic-journal.com/Issues/1\\_5.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html)>
4. 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: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 29 – 34.
5. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014": materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. 2014: 293 – 294.
6. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
7. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298 – 301.
8. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
9. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S. Muzykal'no-komp'yuternye i oblachno-orientirovannye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2015; 3-2: 68 – 82.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i 'emotsional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.
11. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij v sovremennoj kul'turologicheskoy i sociogumanitarnoj teorii i praktike. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; T. 2; № 5 (112): 388 – 395.
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. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4. S. 95 – 100.
14. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. 'Eksperimental'naya 'estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo 'etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 289 – 293.
15. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Fenomen kommunikacii v kontekste 'eksperimental'noj 'estetiki: problemy sovremennogo 'etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Fenomen kommunikacii v poznanii i tvorchestve zhizni*. Pod redakciej S.V. Klyagina, O.D. Shipunovoj. Sankt-Peterburg, 2014: 168 – 176.
16. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Komp'yuternaya muzyka kak odno iz proyavlenij sovremennogo 'etapa 'eksperimental'noj 'estetiki i teoreticheskogo muzykoznanija. *Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki: sbornik statej*. Sankt-Peterburg, 2016: 86 – 93.
17. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Komp'yuternoe modelirovanie 'elementov muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2016»: materialy konferencii*. 2016: 326 – 327.
18. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. K istorii izucheniya veroyatnostnyh aspektov muzykal'nyh sinestezij. *Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki: sbornik statej*. Sankt-Peterburg, 2016: 42 – 46.
19. Gorbunova I.B., Hajner E., Zalivadnyj M.S. O znachenii matematicheskikh metodov v issledovanii muzyki i professional'noj podgotovke muzykantov. *Universitetskij nauchnyj zhurnal*. 2015; 11: 103 – 111.
20. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: nekotorye pedagogicheskie problemy sovremennogo 'etapa. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2013: materialy XII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2013: 22 – 25.
21. *Informacionnoe pis'mo NII 'eksperimental'noj 'estetiki «Prometej» (g. Kazan') o konferencii «Sinesteziya: sodruzhestvo chuvstv i sintez iskusstv» (3-8 noyabrya 2008 g.)*. Available at: <http://synesthesia.prometheus.kai.ru>
22. Gorbunova I.B., Alieva I.G. O proekte sozdaniya intellektual'noj sistemy po katalogizacii i analizu muzyki narodov mira. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 9: 105 – 108.
23. Gorbunova I.B., Alieva I.G. O nechetkikh metodah analiza zvukovysotnosti v muzyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 64; № 3: 171 – 174.
24. Gorbunova I.B., Alieva I.G. Problemy formirovaniya kognitivnogo sluha professional'nogo muzykanta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 64; № 3: 169 – 171.
25. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 6 (49): 456 – 461.
26. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremenном образовател'ном пространстве: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2015; 1 (42): 161 – 165.
27. 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.
28. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O neobходимости obucheniya matematicheskim metodam issledovaniya muzyki v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; 6: 146 – 150.
29. Gorbunova I.B. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 9: 97 – 101.
30. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O predposylkah myagkikh vychislenij v teorii muzyki. *Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki sbornik statej*. Sankt-Peterburg, 2016: 35 – 38.
31. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
32. Belov G.G., Gorbunova I.B. Кибернетика в музыкальном искусстве. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2016: materialy XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj, 2017: 114 – 122.
33. Gorbunova I.B. Komp'yuternaya studiya zvukozapisi kak instrument muzykal'nogo tvorchestva: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 175 – 179.
34. Belov G.G., Gorbunova I.B. Кибернетика и музыка: постановка проблемы. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 12: 138 – 143.
35. Nikolenkov D.V. *MIDI – язык богов*. Санкт-Петербург, 2000.
36. Belov G.G., Gorbunova I.B. O predposylkah obucheniya ispolnitel'stvu na 'elektronnyh muzykal'nyh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.

37. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
38. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. V sbornike: 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva: sbornik statej. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
39. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

Статья поступила в редакцию 10.08.17

УДК 781.1

**Gorbunova I.B.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher, Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru  
**Zalivadny M.S.**, Cand. of Art Studies, Senior Researcher, St. Petersburg State Conservatoire (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

**THE PROBLEM OF STRUCTURING A UNIVERSAL RANGE OF HEIGHTS AND DURATIONS IN MUSIC.** Advanced forms of application of computer technologies in musical and educational sphere contribute to the active implementation of research and creative elements in the learning process. Thus, in particular, the practice of conducting classes with students of Saint Petersburg state Conservatory named after Rimsky-Korsakov and the Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg) demonstrate creative experiments of non-trivial values. The article presents the results of experiments to test the effectiveness of a number of musical and theoretical ideas (a complex system of microintervals, atemperature scales of durations, based on the principle of addition, application of the generalized characteristics of the forms and methods of music-theoretical development to the timbre of the sound) with using musical computer technologies that attest to the fruitfulness of our hypotheses and contribute to the real involve students in the creative search in "academic" genres of electronic and computer music.

**Key words:** music-computer technologies, computer music, electronic music, voice, musical sound, musical scale, musical art.

**И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

**М.С. Заливадный**, канд. искусствоведения, ст. науч. сотрудник Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

## ПРОБЛЕМА СТРУКТУРИРОВАНИЯ ВСЕОБЩЕГО ДИАПАЗОНА ВЫСОТ И ДЛИТЕЛЬНОСТЕЙ В МУЗЫКЕ

Развитые формы применения компьютерных технологий в музыкально-педагогической сфере способствуют активному внедрению исследовательских и творческих элементов в учебный процесс. Так, в частности, практика проведения занятий со студентами Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова и Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия) продемонстрировала творческие эксперименты нетривиального значения. В статье приведены результаты экспериментов по проверке эффективности ряда музыкально-теоретических идей (сложные системы микроинтервалов, нетемперированные звукояры длительностей, основанные на принципе сложения, применение обобщающих характеристик форм и методов музыкально-теоретического развития к тембру звука) с использованием музыкально-компьютерных технологий, которые свидетельствуют о плодотворности выдвинутых гипотез и способствуют реальному приобщению студентов к творческим поискам в области «академических» жанров электронной и компьютерной музыки.

**Ключевые слова:** музыкально-компьютерные технологии, компьютерная музыка, электронная музыка, тембр, музыкальный звук, звукояра, музыкальное искусство.

Развитые формы применения компьютерных технологий в музыкальной сфере, аналогично их использованию в других различных областях деятельности человека, способствуют активному внедрению исследовательских и творческих элементов в музыкальное искусство и музыкально-образовательный процесс. Широкой известностью пользуется опыт такого рода во многих исследовательских центрах и университетах мира (примером могут служить специализированные курсы института IRCAM и творческие и технологические разработки института GRAME во Франции).

При условии тесного сотрудничества студентов и преподавателей в работе над конкретными темами оказались вполне достижимыми экспериментальные и творческие результаты нетривиального значения. В этом убеждает, в частности, практика проведения занятий по курсам «Математические методы исследования в музыковедении», «Музыкально-теоретические системы», «Электронно-компьютерный музыкальный инструментарий музыканта» со студентами Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова (г. Санкт-Петербург, Россия). В работах [1; 2; 3; 4; 5] нами подробно изложены практические результаты экспериментальных работ и приведены примеры выполнения творческих учебных заданий, выполненных студентами композиторского и историко-теоретического (музыковедческого) факультетов Санкт-Петербургской консерватории, наиболее зрелые по форме и содержанию, имеющие

важное значение не только для профессионального музыкального образования, но и для развития современного музыкальной науки и музыкального искусства в целом.

На рубеже XX и XXI веков возникло новое направление в музыкальном творчестве и музыкальной педагогике, обусловленное быстрым развитием информационных технологий и электронных музыкальных инструментов – ЭМИ (от простейших синтезаторов до мощных музыкальных компьютеров) [6; 7; 8], новая междисциплинарная сфера профессиональной деятельности, связанная с созданием и применением специализированных музыкальных программно-аппаратных средств, требующая знаний и умений как в музыкальной сфере, так и в области информатики – музыкально-компьютерные технологии (далее – МКТ) [9; 10; 11]. Во многих учебных заведениях мира музыкантам преподаются элементы МКТ (Институт исследований и координации акустики и музыки (IRCAM) при Центре имени Ж. Помпиду в Париже; CEMAMu (Centre d'Etudes Mathématiques et Automatique Musicales) в Париже, образованный Я. Ксенакисом; Центр компьютерных исследований музыки и акустики (CCRMA) Стенфордского университета; Центр музыкального эксперимента Калифорнийского университета в Сан-Диего; Научно-учебный центр МКТ (до 2006 г. – Вычислительный центр) Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского и др.); элементы музыкального программирования преподаются музыкантам в University of Hertfordshire, The University of Salford, Access

to Music Ltd., Bedford College в Великобритании; Institut für Musik und Akustik (Zentrum für Kunst und Medientechnologie) в Германии; в филиалах University of California, Stanford University, New York University, Full Sail University (Флорида) в США и др.

Сотрудниками учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия) под руководством И.Б. Горбуновой – председателя УМС «Музыкально-компьютерные технологии» – разработан комплекс образовательных программ, ориентированных 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 России. 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. В процессе преподавания ряда дисциплин профильной подготовки по направлению «Музыкально-компьютерные технологии», среди которых: «Музыкально-компьютерные технологии», «Информационные технологии в музыке», «Архитектоника звука», «Звукотембральное программирование», «Современная студия звукозаписи и работа в ней», «Музыкальная акустика», «Технологии и методики преподавания музыки», «Музыкально-компьютерный практикум», «Основы компьютерной аранжировки, инструментоведения и композиции», «Электронный музыкальный инструмент», «Искусство исполнительского мастерства и аранжировки на клавишном синтезаторе», «Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Компьютерное музыкальное творчество» студентам и слушателям предлагается выполнить ряд разработанных авторами исследовательских учебных заданий и творческих проектов. Опыт выполнения таких учебных экспериментов обогащает и расширяет границы профессиональной исследовательской подготовки обучаемых благодаря учёту и освоению творческих методов исследования, реально представленных в музыкально-научных работах конца XX – начала XXI вв. Методы эти составляют важный вспомогательный аппарат, способствующий ясному и отчётливому представлению об изучаемых явлениях, закономерностях их формирования и развития.

Проведённые результаты творческих экспериментов по проверке эффективности ряда музыкально-теоретических идей (сложные системы микроинтервалов, нетемперированные звуковысотные строи, основанные на принципе сложения, применение обобщающих характеристик форм и методов музыкально-теоретического развития к тембру звука) в рамках названных учебных курсов и дисциплин свидетельствуют о плодотворности выдвинутых ранее гипотез и способствуют реальному приобретению студентами и слушателями курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки к творческим поискам в области «академических» жанров электронной и компьютерной музыки [12; 13; 14; 15].

Приведём тематику разработанных экспериментальных творческих заданий и учебных исследовательских проектов, которые были выполнены студентами и слушателями под руководством преподавателей Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова и учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

*Проблема структурирования всеобщего диапазона высот и длительностей*

1. Звукоряды высот нетемперированного строя и равномерных темпериаций.
2. Темпериации с октавным подобием звуков, неоктавным подобием звуков и с переменным подобием звуков, которое ме-

няется от регистра к регистру (задача П. Булеза, сформулированная композитором в книге «Мыслить музыкой сегодня»).

3. Звукоряды длительностей. Октавы длительностей (2: 1) и их равномерное деление, аналогичное звуковысотной темпериации (задача К. Штокхаузена. Композитор расширил пространство времени, искал пути описания единства музыкального времени; предложил 12-ти ступенную темпериацию длительностей, которая была им интерпретирована на уровне темпов).

4. Неоктавные соотношения длительностей и их равномерное деление.

5. Звукоряды Эйлера. Нетемперированные звукоряды длительностей, основанные на принципе сложения.

*Художественная интерпретация творческих экспериментальных работ*

A. Задача на мелодические построения в рамках основных темпериаций.

B. Мелодические построения в рамках неоктавных темпериаций и темпериаций с переменным подобием звуков.

C. Мелодические построения, разнообразные по длительности, в рамках неоктавных темпериаций с переменным подобием звуков.

D. Мелодические построения в рамках нетемперированных звукорядов высот и длительностей (задача Эйлера – Мессияна). Эйлер стремился построить единую шкалу временных величин, которая охватывала бы высоты и длительности звука; его трактат посвящён, в первую очередь, анализу и разработке звуковысотной системы музыки. Мессиян в середине XX века актуализировал этот принцип сложения длительностей в широких масштабах (в качестве примера можно привести его 4 ритмических этюда, в особенности, № 2 «Лад длительностей и громкостей») и др.

Проводимые занятия, благодаря использованию материала различных музыкально-теоретических вузовских курсов, выявили значительные возможности применения МКТ в системе этих курсов, с перспективой придания этой системе большей компактности и органичности и дополнительного её обогащения экспериментальными и творческими элементами.

Можно утверждать, что развитие электронных и МКТ способствовало формированию равнозначного отношению к различным музыкальным стилям, жанрам и их конкретным аспектам, включая звуковысотные музыкальные строи, что в настоящий отражено во многих музыкальных явлениях. В частности, в апреле 2017 г. на Новой сцене Александринского театра в Санкт-Петербурге на одном из концертов «MOVING MUSIC: КОНЦЕРТ СМАРТФОНОВ» (в рамках совместного проекта Французского института в Санкт-Петербурге и Национального центра электроакустической музыки «Grame» в г. Лион, Франция) французским композитором и импровизатором Ксавье Гарсия были продемонстрированы композиции «Мегфисто» для ударных и хора сматрфонов и «Lifelines» для электроники, видео и смартфонов при участии публики. Ранее российским петербургским композитором и преподавателем МКТ, автором-исполнителем интерактивной музыки, аудиовизуальных инсталляций и перформансов М. Г. Светловым была проведена серия авторских концертов, где были продемонстрированы творческие эксперименты и представлены музыкальные композиции, где для реализации художественных замыслов композитор продемонстрировал созданный им оригинальный инструмент, позволяющий ему в рамках концерта осуществить взаимодействие с музыкальным компьютером (МК) [16; 17] как со своеобразным партнёром, обладающим определённым спектром творческих возможностей.

Творческие интерпретации поставленных в статье задач, выполнение исследовательских музыкальных проектов и учебных экспериментальных заданий, их решение с использованием современных средств МКТ способствуют как разъяснению исторических опытов осмысления музыкально-звукового материала [18; 19], так и открывает возможности для постановки и развития новых направлений исследования в науке о музыке и новых подходов к осмыслению музыкально-творческих замыслов.

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. *Информационные технологии в музыке: Том 4: Музыка, математика, информатика*: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050100 – Педагогическое образование. Российский государственный университет имени А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2013.
2. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014: 293 – 294.



3. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 289 – 293.
4. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
5. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
6. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
7. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
8. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. В сборнике: *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*. Сборник статей. Составители: И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
9. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
10. 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)
11. 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: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. 2015: 29 – 34.
12. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. Комплексная модель семантического пространства музыки и перспективы взаимодействия музыкальной науки и современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2014; 8: 238 – 249.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; 3: 4.
14. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О значении информационных технологий для современной экспериментальной эстетики (музыкально-теоретический аспект). *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества: труды Международной научно-теоретической конференции*. Отв. за выпуск О.Д. Шипунова. 2014: 97 – 100.
15. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016. № 9: 97-101.
16. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; 5: 104 – 111.
17. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О необходимости обучения математическим методам исследования музыки в системе современного музыкального образования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; 6: 146 – 150.
18. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
19. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.

## References

1. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *Informacionnye tehnologii v muzyke: Tom 4: Muzyka, matematika, informatika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie*. Rossijskij gosudarstvennyj universitet imeni A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2013.
2. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. 2014: 293 – 294.
3. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. 'Eksperimental'naya' estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo 'etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 289 – 293.
4. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
5. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
6. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
7. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
8. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. V sbornike: *'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva*. Sbornik statej. Sostaviteli: I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
9. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
10. 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)
11. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i DIGITAL HUMANITIES. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. 2015: 29 – 34.
12. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki i perspektivy vzaimodejstviya muzykal'noj nauki i sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 8: 238 – 249.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; 3: 4.
14. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O znachenii informacionnyh tehnologij dlya sovremennoj 'eksperimental'noj 'estetiki (muzykal'no-teoreticheskij aspekt). *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva: trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. Otv. za vypusk O.D. Shipunova. 2014: 97 – 100.
15. Gorbunova I.B. «Avtomaticheskie kompozicii» kak predshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016. № 9: 97-101.
16. Gorbunova I.B., Kibitkina E.V. Muzykal'noe programmirovaniye: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; 5: 104 – 111.
17. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O neobходимости obucheniya matematicheskimi metodami issledovaniya muzyki v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; 6: 146 – 150.
18. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
19. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.

Статья поступила в редакцию 10.08.17

УДК 378

**Davletova K.B.**, teaching methods specialist, City Methodological Association of Teachers "Electronic Musical Instruments", Saint-Petersburg House of Youth Creativity; teaching methods specialist, Center for Creative Development and Humanitarian Education "On Vasilievsky" (St.Petersburg, Russia), E-mail: [klarad@list.ru](mailto:klarad@list.ru)

**THE RESULTS OF RESEARCH ON THE READINESS OF THE USE OF MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES AND ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS IN THE PROFESSIONAL WORK OF MUSIC TEACHERS.** The article presents the results of a study conducted among music educators of the system of additional education for children. In connection with the change in the information and educational environment, new requirements are set for the level of professional training of music teachers.

The requirements to the level of contents of professional programs for the courses of professional development of teachers in the field of IT, MKT and EMR are being increased. The need to change the contents and purpose of professional development programs for music teachers using MKT is conditioned by the need to solve the tasks of forming competencies that allow the music teacher to practice practical pedagogical activity in a high-tech information and educational environment.

**Key words:** music teacher, information and educational environment, information training, professional activity, electronic musical instruments, additional education system, professional training.

*К.Б. Давлетова, методист городского учебно-методического объединения педагогов учреждений дополнительного образования детей по направлению «электронные музыкальные инструменты», ГБОУ «Санкт-Петербургский Дворец творчества юных»; методист ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском», г. Санкт-Петербург, E-mail: klarad@list.ru*

## О РЕЗУЛЬТАТАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

В статье представлены результаты исследования, проведенные среди педагогов-музыкантов системы дополнительного образования детей. В связи с изменением информационно-образовательной среды предъявляются новые требования к уровню профессиональной подготовки педагогов-музыкантов. Повышаются требования к уровню содержания профессиональных программ курсов повышения квалификации педагогов в области применения ИТ, МКТ и ЭМИ. Необходимость изменения содержания и цели программ профессионального развития педагогов-музыкантов с применением МКТ обусловлена потребностью решать задачи формирования компетенций, позволяющих педагогу-музыканту осуществлять практическую педагогическую деятельность в высокотехнологичной информационно-образовательной среде.

**Ключевые слова:** педагог-музыкант, информационно-образовательная среда, информационная подготовка, профессиональная деятельность, электронные музыкальные инструменты, система дополнительного образования, повышение квалификации

Изменения информационно-образовательной среды, модернизация российского образования предъявляют новые требования к уровню профессиональной подготовки педагогов-музыкантов, диктуют необходимость разработки специального программно-методического обеспечения для обучения педагогов системы дополнительного образования детей, которое должно в большей степени учитывать их профессионально-личностные особенности, условия работы в Дворцах и Домах творчества, Центрах творческого развития [1]. Большую роль в этом процессе играет подготовка специалистов, обладающих современными знаниями, организаторскими способностями, умениями решать нестандартные задачи в условиях постоянно меняющейся информационно-образовательной среде (ИОС), учитывающей реальные возможности и основания её высокотехнологичной составляющей. Данные требования соответствуют основным положениям Концепции модернизации российского образования, в которой фиксируется такая важная задача образования, как формирование современной системы сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров системы дополнительного образования детей (ДОД), поскольку изменение ИОС требует от педагога-музыканта высокого уровня профессиональной компетентности, необходимой для освоения ИТ [2; 3; 4].

Необходимость внесения изменений в содержания и цели программ профессионального развития педагогов-музыкантов с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [5; 6; 7] обусловлена потребностью решать задачи формирования компетенций, позволяющих педагогу-музыканту осуществлять профессиональную деятельность в постоянно изменяющейся ИОС.

В Концепции развития дополнительного образования детей выделен раздел о развитии кадрового потенциала системы ДОД. Предусматривается формирование современной системы сопровождения непрерывного профессионального образования педагогических кадров системы ДОД: реализация сетевых форм и модульных программ повышения квалификации с возможностью обучения по образовательной программе; тьюторское сопровождение профессионального развития педагогов дополнительного образования; организация дополнительного профессионального образования в форме стажировки на базе ресурсных центров и др. [8; 9].

В связи с этим исследование проблемы подготовки к профессиональной деятельности педагога-музыканта приобретает особую актуальность. В ряде работ изучены отдельные проблемы подготовки к профессиональной деятельности педагогов-практиков музыкантов: проблема развития профессиональной компе-

тентности педагога ДОД в процессе повышения квалификации (Р.П. Гуцалюк). Информационной подготовке педагогов-музыкантов посвящены работы Н.В. Белоусовой, И.А. Большаковой, И.Б. Горбуновой, А. Камериса, А.А. Панковой и др. Подготовке педагогов к профессиональной деятельности в современной информационно-образовательной среде посвящены исследования Е.В. Чернобай (подготовка учителя к проектированию учебного процесса); Т.Б. Павловой (подготовка преподавателя вуза к деятельности в ИОС); И.Ю. Степановой (проектирование подготовки педагога к профессиональной деятельности в вузе).

Однако целый ряд вопросов остался не затронутым и требует более детального изучения – не просто подготовка к профессиональной деятельности педагогов-музыкантов в информационно-образовательной среде, повышение профессиональной компетентности в области применения средств МКТ и электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [10; 11; 12], но и принципиально новый подход к обучению педагогов на курсах повышения квалификации: использование новых форм и технологий обучения, разработка и реализация современных профессиональных образовательных программ, учебно-методических материалов и формирования на их основе качественно новых результатов, поскольку образование в высокотехнологичной информационно-образовательной среде приобретает новое качество (В.В. Лаптев, Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова). Быстрое обновление информации предъявляет современному педагогу иные требования [13; 14]:

- адаптация к изменяющимся условиям общества,
- приобретение необходимых для успешной работы знаний, применение их на практике для решения разнообразных задач;
- умение критически мыслить, видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать рациональные пути их решения, используя современные технологии;
- умение работать с информацией: отбирать и обрабатывать информацию, эффективно использовать информационные ресурсы, в том числе и мировые, для решения поставленных задач;
- умение работать в коллективе.

Перечисленные требования диктуют необходимость постоянного обновления знаний. Актуальной становится концепция непрерывного образования, «образования без границ».

По исследованию готовности педагогов-музыкантов к профессиональной деятельности в современной информационно-образовательной среде нами был проведен эксперимент. В эксперименте приняло участие 335 педагогов, использовались эмпирические методы: анкетирование, опросы, беседы, интер-

выявление, самооценка, изучение продуктов деятельности педагогов (самостоятельных, контрольных и творческих работ), наблюдение. На данном этапе проведенного педагогического эксперимента были изучены существующие явления – наличный уровень подготовленности (компетентности) педагогов-музыкантов, мотивация, уровень познавательной активности, определены степени использования средств ИКТ в профессиональной деятельности, оценка потребностей в освоении ИТ в музыкальном образовании.

Большинство педагогов-музыкантов считают актуальным и своевременным наличие знаний в области современных ИТ, отмечают потребность в обновлении знаний в данной области и готовность повысить уровень своих знаний в области МКТ и ЭМИ.

Отдельные возможности ИКТ применяют в образовательной деятельности около половины опрошенных. Ресурсы Интернет (электронные образовательные ресурсы) в практической деятельности применяют 68% респондентов, лишь 35% опрошенных владеют навыками работы с программным обеспечением на основе МКТ.

На отсутствие знания в области современных ИТ и опыта практического применения ИТ и ЭМИ ответили больше половины респондентов (68%). В профессиональной деятельности возможности электронных музыкальных инструментов используют 45% педагогов-музыкантов: чаще для записи фонограмм в музыкально-театральных постановках, в классе эстрадного вокала (ансамбля), реже – как инструмент специального цикла и на предметах теоретического цикла дисциплин. Большинство респондентов (78%) испытывают потребность в обновлении знаний в области МКТ, в том числе, в области ЭМИ. На недостаточное количество разработанных учебно-методических материалов указали больше половины опрошенных.

Результаты опроса позволили выявить следующее: большинство педагогов-музыкантов готовы повысить знания в области освоения возможностей цифровых музыкальных инструментов. В то же время, в профессиональной деятельности ЭМИ используют меньше половины опрошенных. Практически все опрошенные отметили недостаточный уровень разработанности профессиональных образовательных программ курсов системы ДОД по освоению современных музыкальных технологий. Сегодня об этом же говорит и Министерство образования и науки, о необходимости формирования современной системы сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров системы ДОД, поскольку изменение ИОС требует от педагога высокого уровня профессиональной компетентности, необходимой для освоения ИТ.

#### Библиографический список

1. Давлетова К.Б. Формирование информационно-образовательной среды педагога-музыканта. *Проблема человека в педагогических исследованиях*: сборник научных статей Всероссийского Симпозиума молодых ученых 26 – 28 апреля 2017 г. Ред. совет: С.А. Писарева, И.В. Гладкая, Ю.С. Матросова, Н.М. Федорова, Т.Б. Шурилова. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017: 340.
2. 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)
3. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014; 293 – 294.
4. 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)
5. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
6. 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)
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: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 29 – 34.
8. *Концепция развития дополнительного образования детей*. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 4.09.2014 г.
9. Ортин А.В. Структура и содержание информационной компетентности педагогов-музыкантов. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Сост. И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016: 190 – 196.
10. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
11. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015. 12: 411 – 415.
12. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
13. Давлетова К.Б. ИОС как ресурс подготовки к профессиональной деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60): 390.
14. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Информационная компетентность педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 21: 254 – 259.
15. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
16. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

Многие респонденты выразили интерес к ЭМИ и готовность получать знания в этой области, осваивать методику преподавания. Педагоги отметили важность обучения на курсах повышения квалификации для повышения профессиональной компетентности. Все опрошенные высказались за возможность выбора тем и глубины изучения материала. Из трудностей отметили недостаток учебно-методических материалов, отсутствие практического опыта преподавания МКТ и ЭМИ, недостаточный уровень материально-технического оснащения учреждения.

Во многих учреждениях среднего, высшего и дополнительного профессионального образования реализуются программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, направленные на повышение информационной компетентности педагогов-музыкантов. Несмотря на это, большинство педагогов не имеют соответствующей современным требованиям подготовки. Данные положения позволяют сделать вывод о целесообразности внедрения методики подготовки на основе применения современных МКТ, направленной на формирование информационной компетентности.

В целях решения проблемы нами разработана программа курсов повышения квалификации педагогов-музыкантов системы ДОД. Теоретические и практические занятия призваны научить педагогов:

- применять современные технологии в образовательном процессе;
- применять в профессиональной деятельности ресурсы Интернет;
- внедрять и использовать электронные музыкальные инструменты в образовательном процессе, приобщая детей к высоким образцам музыкальной культуры;
- применять возможности ЭМИ в творческом процессе;
- применять формы, приемы и методы использования клавишного синтезатора в учреждениях ДОД;
- создавать условия для творческого развития учащихся, более полного раскрытия индивидуальности каждого через освоение современных технологий обучения [15; 16].

Обучение по программе дает возможность освоения основных сведений об использовании ИТ, МКТ, ЭМИ в профессиональной деятельности педагога-музыканта, повысит мотивацию к дальнейшему более глубокому, детальному изучению и освоению средств МКТ. Использование МКТ, ЭМИ в учреждениях дополнительного образования детей поднимает на качественно новый уровень результаты обучения и воспитания, позволяет существенно расширить ресурсные возможности по работе с педагогами, обучающимися, их родителями.



## References

1. Davletova K.B. Formirovanie informacionno-obrazovatel'noj sredy pedagoga-muzykanta. *Problema cheloveka v pedagogicheskikh issledovaniyakh*: sbornik nauchnykh statej Vserossijskogo Simpoziuma molodykh uchenykh 26 – 28 aprelya 2017 g. Red. sovet: S.A. Pisareva, I.V. Gladkaya, Yu.S. Matrosova, N.M. Fedorova, T.B. Shurilova. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2017: 340.
2. 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)
3. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. 2014; 293 – 294.
4. 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)
5. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
6. 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)
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i DIGITAL HUMANITIES. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 29 – 34.
8. *Koncepciya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 4.09.2014 g.
9. Ortin A.V. Struktura i soderzhanie informacionnoj kompetentnosti pedagogov-muzykantov. *Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva*: sbornik statej. Sost. I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2016: 190 – 196.
10. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
11. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obshchego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2015. 12: 411 – 415.
12. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
13. Davletova K.B. IOS kak resurs podgotovki k professional'noj deyatel'nosti pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5 (60): 390.
14. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Informacionnaya kompetentnost' pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2015; 21: 254 – 259.
15. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
16. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

Статья поступила в редакцию 10.08.17

УДК 378

**Davletova K.B.**, teaching methods specialist, City Methodological Association of Teachers "Electronic Musical Instruments", Saint-Petersburg House of Youth Creativity; teaching methods specialist, Center for Creative Development and Humanitarian Education "On Vasilievsky" (St.Petersburg, Russia), E-mail: [klarad@list.ru](mailto:klarad@list.ru)

**THE ROLE OF THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MUSIC TEACHER.** The article analyzes the modern information and educational environment as a necessity and an opportunity for music teachers to update knowledge, acquire skills in the field of development of MKT and EMR tools in order to improve the quality and effectiveness of the educational process in professional activities. Musical-computer technologies and digital musical instruments are treated as the main component of the IOS of a music teacher, as the most demanded in the sphere of musical and creative pedagogical activity, which must be introduced into the training of teachers in the courses of advanced training. This is due to the change in IOS and the development of a modern education system.

**Key words:** information and educational environment (IOS), music teacher, professional activity, music and computer technologies (MCT), electronic musical instruments (EMI), musical education.

**К.Б. Давлетова**, методист городского учебно-методического объединения педагогов учреждений дополнительного образования детей по направлению «электронные музыкальные инструменты» ГБОУ «Санкт-Петербургский Дворец творчества юных»; методист ГБУ ДО Центр творческого развития и гуманитарного образования детей «На Васильевском», г. Санкт-Петербург, E-mail: [klarad@list.ru](mailto:klarad@list.ru)

## РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

В статье рассматриваются возможности современной информационно-образовательной среды как необходимость для педагогов-музыкантов в обновлении знаний в области освоения средств MKT и ЭМИ в целях повышения качества и результативности образовательного процесса в профессиональной деятельности. Музыкально-компьютерные технологии и цифровой музыкальный инструментарий как основной компонент ИОС педагога-музыканта, наиболее востребованный в сфере музыкально-творческой педагогической деятельности, необходимо вводить в обучение педагогов на курсах повышения квалификации. Это обусловлено изменением ИОС и развитием современной системы образования.

**Ключевые слова:** информационно-образовательная среда (ИОС), педагог-музыкант, профессиональная деятельность, музыкально-компьютерные технологии (MKT), электронные музыкальные инструменты (ЭМИ), музыкальное образование.

В современном обществе образование приобретает принципиально новое качество благодаря развитию информационных технологий, которые дают колоссальные возможности для человека получать информацию в том количестве, которое необходимо для его саморазвития и самосовершенствования. Актуальной становится концепция непрерывного образования.

Современные исследователи так же отмечают возросшую потребность педагогов в непрерывном образовании (С.Г. Вер-

шовский, И.А. Колесникова, Д.Ю. Палант, Ю.В. Павлова, О.В. Ройблат, Ж.Б. Суртаева, Н.Н. Суртаева, и др.). Европейские страны, формируя политику непрерывного образования, обращают внимание на то, что образование становится ключевым показателем не только профессиональной успешности, но и личного успеха [1; 2]. Во многих развитых странах реализуется программа непрерывного профессионального образования педагогов-музыкантов (life-long learning – «обучение на протяжении

всей жизни»), в частности, через созданные для этого системы дистанционного образования (Digital Britain, Second Life, Global Education и др.)

Реализация такого образования связана с открытостью информационного пространства, с развитием информационно-образовательной среды.

Рассмотрим существующие подходы к значению понятия информационно-образовательная среда (ИОС):

- информационно-коммуникационная образовательная среда представляет собой совокупность субъектов (преподаватель, обучаемые) и объектов (содержание, средства обучения и учебных коммуникаций, прежде всего на базе ИКТ и т. д.) образовательного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию современных образовательных технологий, ориентированных на повышение качества образовательных результатов (С.В. Зенкина) [3].

- ИОС характеризуется как совокупность информационных и образовательных решений, способствующих созданию условий успешной реализации целей интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. (Концепция развития единой информационной образовательной среды в РФ, 2013 г.) [4];

- ИОС – это системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образования (О.А. Ильченко);

- информационно-образовательная среда представляет собой созданную субъектами процесса обучения интеграцию информации на традиционных и электронных носителях; ИТК – технологий взаимодействия, включающих в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных; дидактико-методические комплексы (В.И. Солдаткин).

Можно сказать, что ИОС – это условия, в которых разворачивается образовательный процесс с помощью информационных средств и субъектов, наделенных конкретными образовательными потребностями.

Развитие ИОС привело к расширению сети электронных библиотек, хранилищ информации, справочников, различных видео-, аудио-, фотоматериалов, музыкальных архивов и т.д. Процесс работы и обучения в ИОС направлен на приобретение опыта работы с большим количеством информации, умением анализировать, отбирать и применять нужную информацию для саморазвития и обучения. Основной целью становится умение приобретать и применять необходимые знания в соответствии с личными потребностями, целями, проблемами. Поскольку процесс обучения организуется как результат совместной деятельности педагога и обучаемого, то предпочтение отдается методам обучения, направленным на освоение универсальных действий (познавательной, ценностно-ориентационной, практической, коммуникативной), на открытие знаний и объяснение явлений (проблемное обучение, метод проектов, «французские мастерские», «дебаты», «case study», портфолио и др.). ИОС способствует развитию свободы содержания образования, в которой основной акцент идет на деятельностный подход. Суть данного подхода – выход за содержательный минимум и обращение к самостоятельному поиску информации, ее анализу, адаптации. Таким образом, образование становится процессом постоянного выбора и получения новых знаний.

Профессиональная деятельность педагога-музыканта в ИОС предполагает владение средствами информационно-коммуникационных технологий, музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [5; 6; 7], электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [8; 9; 10]. Применение современных технологий становится одной из базовых основ профессиональной деятельности педагогов-музыкантов и проявляется при решении ими профессиональных задач: возможность доступа к большому объему учебной и научной информации; расширение и обогаще-

ние сферы музыкально-творческой деятельности; возможность самообразования и самосовершенствования музыкально-практической и творческой деятельности. Появляется возможность использования разных форм и видов образовательной деятельности с применением МКТ, ЭМИ, а также формирования на их основе качественно новых результатов образовательной деятельности, соответствующие новым требованиям к образованию.

Большое количество научных и научно-методических публикаций по использованию МКТ говорит о возросшем в последнее время интересе к использованию средств ИКТ в музыкальном образовании (А.Г. Гейн, И.Б. Горбунова, А.В. Горельченко, Р.Х. Зарипов, И.М. Красильников, В.В. Медушевский, Р.Ю. Петелин, А.А. Подражанская, А.Б. Родионов, Г.Р. Тараева, А.В. Харуто, В.М. Цеханский и др.). Информационные технологии в музыке существенно повлияли на способы передачи музыкальной информации [11; 12; 13; 14; 15]. Звучание музыкальных инструментов иллюстрирует основополагающие идеи, связанные с изучением комплексной модели семантического пространства музыки [16; 17], существенно дополненное возможностями МКТ.

Многообразие традиций музыкальной культуры, разнообразие авторских индивидуальных стилей требует от слушателей более широкого эстетического кругозора, духовной толерантности, следовательно, глубоких знаний в области музыкальной культуры и науки о музыке, понимания возможностей дальнейшего прогресса в развитии информационных технологий в музыке и МКТ, а также новых форм исполнительского мастерства [18; 19; 20; 21].

В музыкознании развитие современных музыкальных технологий и новых форм исполнительского мастерства могут представлять определенный научный интерес, но в музыкальной педагогике подобная ситуация замедляет формирование необходимых профессиональных навыков (таких, как чтение с листа в тональностях с большим количеством ключевых знаков, транспонирование, чтение сложных ритмов и др.). Исследованию обозначенной проблемы посвящены ряд работ, среди которых [22; 23].

Анкетирования, опросы, проведенные среди педагогов-музыкантов, подтверждают их готовность освоения средств МКТ и ЭМИ. Однако, анализ содержания существующих программ подготовки педагогов показал наличие противоречий между существующим опытом подготовки педагогов-музыкантов и недостаточным воспроизведением в программах повышения квалификации изменения и модернизации педагогической деятельности в ИОС.

Основной задачей курсов повышения квалификации становится удовлетворение потребностей педагогов-музыкантов в профессиональной компетентности, получение знаний о новых достижениях в определенной сфере деятельности, передовом педагогическом опыте. В ИОС особое значение приобретает повышение квалификации педагогов-музыкантов через освоение средств МКТ и ЭМИ [24; 25; 26]. ИОС позволяет выстраивать собственную траекторию прохождения материалов курсов повышения квалификации для педагогов-музыкантов:

появляется возможность индивидуального подхода с учетом профессиональных потребностей каждого педагога;

- возможность интенсивного процесса обучения;
- ориентированность на самообразование и самоопределение;
- развитие контрольно-оценочной самостоятельности педагога как одно из условий индивидуализации обучения [27].

Подводя итог, можно сказать, что ИОС создает условия для повышения профессиональной компетентности педагога-музыканта: появляются новые формы и технологии, появляется возможность обновления содержания и целей профессиональных образовательных программ курсов повышения квалификации, условия для развития и самосовершенствования, широкое применение МКТ и ЭМИ в профессиональной деятельности педагога-музыканта.

#### Библиографический список

1. Добрецова Н.В. Непрерывное образование как условие и средство личностно-профессионального развития педагогических кадров системы дополнительного образования детей. *Университетское образование современного педагога: сборник статей Всероссийского научно-практического конф. 13 октября 2016 г.* Под редакцией И.В. Гладкой, С.А. Писаревой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016: 235 – 237.
2. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Непрерывное профессиональное образование педагогов: возможности педагогического университета. *Преемственность в сфере профессиональной подготовки педагогов и повышения квалификации в условиях опережающего требования Республики Казахстан и РФ: материалы МНПГ.* Петропавловск: филиал АО «НЦПК «Орлеу» ИПК ПР по СКО», 2016.

3. Зенкина С.В. *Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2007.
4. *Концепция развития единой информационной образовательной среды в РФ, 2013 г.*
5. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2004; Т. 4; № 9: 123 – 138.
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1: С. 5. 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. 2015: 29 – 34.
8. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 411 – 415.
9. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
10. Давлетова К.Б. Цифровой клавишный синтезатор в системе обучения педагогов-музыкантов УДОД. *Современное музыкальное образование – 2016*: материалы XIV Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 362 – 366.
11. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. *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. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
12. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 1: Архитектоника музыкального звука*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
13. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 2: Музыкальные синтезаторы*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.
14. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014: 293 – 294.
15. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 63; № 2: 206 – 210.
16. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
17. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в формировании комплексной модели семантического пространства музыки. *Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона*. 2016; 18: 331 – 343.
18. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как фактор становления профессиональной компетентности современного музыканта-педагога. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 12 (83): 390 – 396.
19. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
20. Горбунова И. Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; 3: С. 4. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/3\\_4.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/3_4.html)
21. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.
22. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
23. 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.
24. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
25. Горбунова И.Б., Товпич И.О. Информационная образовательная среда как ресурс формирования информационной культуры участников образовательного процесса в школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 7: 192 – 196.
26. Горбунова И.Б., Помазенова М.С., Товпич И.О. Планшетные и музыкально-компьютерные технологии в системе профессионального музыкального образования. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 8: 211 – 219.
27. Давлетова К.Б. Информационная образовательная среда как ресурс подготовки к профессиональной деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60).

#### References

1. Dobrecova N.V. Nepreryvnoe obrazovanie kak uslovie i sredstvo lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Universitetskoe obrazovanie sovremennogo pedagoga*: sbornik statej Vseross. nauchno-praktich. konf. 13 oktyabrya 2016 g. Pod redakciej I.V. Gladkoj, S.A. Pisarevoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2016: 235 – 237.
2. Pisareva S.A., Tryapitsyna A.P. Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie pedagogov: vozmozhnosti pedagogicheskogo universiteta. *Preemstvennost' v sfere professional'noj podgotovki pedagogov i povysheniya kvalifikacii v usloviyah operetzhayushchego trebovaniya Respubliki Kazahstan i RF*: materialy MNPG. Petropavlovsk: filial AO «NCPK «Orleu» IPK PR po SKO», 2016.
3. Zenkina S.V. *Pedagogicheskie osnovy orientacii informacionno-kommunikacionnoj sredy na novye obrazovatel'nye rezul'taty*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
4. *Konceptiya razvitiya edinoy informacionnoj obrazovatel'noj sredy v RF, 2013 g.*
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. *Mediamuzika*. 2012; 1: S. 5. 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 Mezhduнародной nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2015: 29 – 34.
8. Gorbunova I.B., Davletova K.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obshego muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 411 – 415.
9. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
10. Davletova K.B. Cifrovoy klavishnyj sintezator v sisteme obucheniya pedagogov-muzykantov UDOD. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2016*: materialy XIV Mezhduнародной nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 362 – 366.
11. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010*: Materialy mezhduнародной nauchno-prakticheskoy konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 128 – 131.
12. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 1: Arhitekonika muzykal'nogo zvuka*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2009.
13. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 2: Muzykal'nye sintezatory*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2010.
14. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhduнародной konferencii. 2014: 293 – 294.
15. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 63; № 2: 206 – 210.
16. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
17. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v formirovanii kompleksnoj modeli semanticheskogo prostranstva muzyki. *Matematicheskij vestnik pdevuzov i universitetov Volgo-Vyatskogo regiona*. 2016; 18: 331 – 343.



18. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak faktor stanovleniya professional'noj kompetentnosti sovremennogo muzykanta-pedagoga. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2013; 12 (83): 390 – 396.
19. 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.
20. Gorbunova I. B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; 3: S. 4. Available at: [http://mediamusical-journal.com/Issues/3\\_4.html](http://mediamusical-journal.com/Issues/3_4.html)
21. Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298 – 301.
22. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
23. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentskovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
24. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
25. Gorbunova I.B., Tovpich I.O. Informacionnaya obrazovatel'naya sreda kak resurs formirovaniya informacionnoj kul'tury uchastnikov obrazovatel'nogo processa v shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 7: 192 – 196.
26. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S., Tovpich I.O. Planshetnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 8: 211 – 219.
27. Davletova K.B. Informacionnaya obrazovatel'naya sreda kak resurs podgotovki k professional'noj deyatel'nosti pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5 (60).

Статья поступила в редакцию 10.08.17

УДК 372.881.111.1

**Drobysheva N.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: [NNDrobysheva@fa.ru](mailto:NNDrobysheva@fa.ru)

**PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE EDUCATION AS ONE OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS IN TRAINING COMPETITIVE BACHELORS IN SOCIOLOGY.** The article is dedicated to foreign language teaching through the major pedagogical condition that is a professionally oriented approach is in high demand in the training competitive specialists in the sphere of sociology. The pedagogical condition serves as one of the components in organization of training activities, professional self-development of students, the basics and significance of professional competence of undergraduates, as well as the need to develop their soft skills for successful self-realization. The analysis of the most important problems faced by prospective sociologists and the competences required in their future professional activity are provided to prove the necessity in expanding the methods used in foreign language training for the implementation of profound knowledge during the study at higher education school.

**Key words:** sociologists, bachelors, professionally oriented language training, pedagogical condition, higher education school.

**Н.Н. Дробышева**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ», г. Москва, E-mail: [NNDrobysheva@fa.ru](mailto:NNDrobysheva@fa.ru)

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ БАКАЛАВРОВ-СОЦИОЛОГОВ

В статье рассматриваются вопросы обучения иностранному языку с помощью одного из главных педагогических условий в ходе подготовки конкурентоспособных специалистов в сфере социологии – использование профессионально ориентированного подхода. Он служит одним из составных элементов организации учебной деятельности, профессиональной и личностной подготовки и развития студентов, важным конструктом профессиональной компетентности обучаемых наряду с необходимостью развития надпрофессиональных навыков для успешной самореализации индивида. Анализ самых важных проблем, стоящих перед будущими социологами, а также ряд востребованных компетенций в их будущей профессиональной деятельности доказывает необходимость расширения методов обучения для того, чтобы обеспечивать студентам получение глубоких знаний в процессе подготовки в вузе.

**Ключевые слова:** социологи, бакалавры, профессионально ориентированная иноязычная подготовка, педагогическое условие, вуз.

В профессионально ориентированном обучении студентов вуза иностранному языку постоянно происходят изменения парадигмы иноязычного образования: от грамматико-переводного подхода в довоенный период вплоть до 1950-х годов, через аудио-лингвальный до 1970-х, после этого в течение десятилетия – повышенный интерес к суггестопедии, пока в 90-е годы прошлого столетия не стала активно развиваться и повсеместно использоваться коммуникативная методика при обучении иностранному языку, в данное время в тандеме с компетентностным подходом, в рамках которого и происходит обучение в любом неязыковом вузе России [1].

Переход на двухуровневую систему подготовки специалиста (бакалавриат и магистратура) требует в рамках новой парадигмы грамотного определения комплекса педагогических условий иноязычного образования в вузе. Этот комплекс может повлиять на способность обучаемых к усвоению, развитию и интеграции получаемых компетенций. Наиболее продуктивным можно считать подход исследователей, которые определяют педагогические условия как совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса.

В частности, М.Е. Дуранов рассматривает эти меры как содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания [2], а А.Я. Найн предлагает определять педагогические условия как «совокупности объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его существования, обеспечивающие успешное решение поставленной задачи» [3]. Тем самым, педагогические условия представляют собой совокупность взаимосвязанных мер, необходимых для создания целенаправленного педагогического процесса, они сгруппированы и используются с целью совершенствования профессиональной подготовки при решении конкретных дидактических задач.

Проведя анализ современной педагогической литературы, связанной с проблемами иноязычной подготовки специалистов в высшей школе, можно выделить несколько групп педагогических условий (и авторов, которые ими занимались):

1) учебные, программируемые системы заданий творческого характера или связанных с ними проблемных ситуаций (И.М. Богданова, В.М. Горбунова и др.);

2) применение комплекса методов, форм, приемов в зависимости от содержания и особенностей изучаемого иноязычного материала (В.И. Андреев, А.В. Усова и др.);

3) учет особенностей когнитивных процессов студентов и особенностей их мотиваций (О.С. Гаража, Н.В. Евдокимова и др.).

Рассмотрим наиболее значимое педагогическое условие для успешного осуществления процесса профессионально ориентированной иноязычной подготовки бакалавров-социологов в рамках первой из упомянутых групп, а именно: учёт специфики их профессиональной деятельности.

На протяжении практически всей современной истории че-

- организационной и управленческой сторонами деятельности;

- работа в команде и с исполнителями и т.д.

Проведенные автором эмпирические исследования (опрос среди преподавателей Департамента языковой подготовки Финансового университета, г. Москва в 2016 г.), а также анализ проведенных коллегами исследований (А.Ю. Белогуров [4, с. 28 – 32], Е.В. Ульянова [5, с. 107 – 108], М.М. Ожогина [6, с. 421 – 422]) позволил выделить некоторые виды основных проблем и способов их решения через развитие компетенций, необходимых бакалавру-социологу для успешной реализации себя в профессии (табл. 1).

Таблица 1

Основные проблемы бакалавров-социологов и пути их решения через набор необходимых компетенций в процессе профессионального иноязычного обучения

<i>Проблема</i>	<i>Компетенции социолога, прошедшего иноязычную подготовку</i>
<i>Конкурентоспособность на рынке труда</i>	- лингвистические компетенции в рамках профессиональных знаний (с целью создания осмысленного высказывания на иностранном языке); - информационные и технологические компетенции (умение грамотно пользоваться разными иноязычными источниками и инструментами); - речевые компетенции (владение основами деловой коммуникации и речевого этикета изучаемого иностранного языка); - компетенции профессионального взаимодействия с информацией (перевод одной знаковой системы в другую на иностранном языке, например, описание графиков и схем)
<i>Континуальное профессиональное развитие</i>	- дискурсивные компетенции (способностью строить целостные, связанные и логичные высказывания разных функциональных стилей в устной и письменной речи); - коммуникативные компетенции на иностранном языке в процессе межличностного общения и в ходе профессиональной деятельности; - компетенции в области организации самостоятельной работы
<i>Взаимодействие профессиональной, социальной и личностной сторонами жизни</i>	- социолингвистические компетенции (выбор и использование адекватных языковых форм / средств в зависимости от цели и ситуации общения); - социокультурные компетенции (знание культурных особенностей носителей языка, их обычаев и традиций, норм поведения и этикета); - умения реализовывать коммуникативные намерения (устанавливать и поддерживать контакты, запрашивать, анализировать, обобщать и сообщать информацию, делать презентации).

ловечества прослеживается связь между социальным характером происходящих в обществе процессов (изменений), мозаичностью культуры и развитием личности.

Тем самым, возрастает значимость профессии социолога, который обладает навыками взаимодействия с людьми, административными и законодательными системами, изучает общественное мнение и умеет работать со знаковыми информационными системами. При этом аналитическо-творческий характер его труда предполагает обладание компетенциями в области сбора информации из самых разных источников (в том числе, иноязычных), анализа, конструирования, проектирования, принятия нестандартных решений и демонстрацию оригинального мышления.

В настоящее время востребован социолог такой формации, в которой его личностные и профессиональные качества способны продуцировать новый тип объективного мышления, а специальные знания, умения и навыки способны к постоянному развитию, что позволяет специалисту данной сферы интеллектуальной деятельности легко ориентироваться и объективно отражать в разных вербальных и цифровых системах изменяющиеся условия любого вида человеческой деятельности. Такой специалист должен уметь оперировать актуальными положениями и статистическими данными как своей страны, так и международного сообщества (как правило, представленными на английском).

В соответствии с ФГОС ВО нового поколения выпускники-бакалавры по специальности 39.03.01 «Социология» должны быть подготовлены к разнообразным видам деятельности на различных объектах (предприятиях, коммерческих организациях и некоммерческих учреждениях, органах управления и т. д.).

При этом выпускники-бакалавры должны обладать профессиональными и надпрофессиональными навыками:

- формирование эффективных рабочих групп;
- работа с разными категориями респондентов;

Многие исследователи отмечают, что целью современной системы высшего образования на данном этапе является обеспечение подготовки таких специалистов, которые бы обладали профессиональным мышлением, были готовы всесторонне проявлять свои знания, креативные способности, а также сохранять готовность к обучению и саморазвитию в течение всей жизни. Будущие социологи относятся именно к такой категории специалистов, т. к. их профессиональное развитие осуществляется вначале на основе учебно-профессиональной деятельности (где преобладает процесс постановки и решения студентами профессиональных задач через получение теоретических знаний и создание квази-профессиональной среды для практической отработки теории в ходе их обучения), а затем через векторы личностного роста, который (в том числе) включает в себя профессиональное развитие.

Делая вывод о связи конкурентоспособного специалиста в сфере социологии и его компетенций в области иноязычного общения на профессиональные темы, следует признать, что именно выполнение педагогического условия – учёт специфики профессиональной деятельности будущих социологов – и глубокое осознание педагогами дисциплины «Иностранные языки» своей ответственности по грамотному развитию всех видов речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку для специальных целей (ESP) у студентов этой специализации готовит хорошую почву для его успешной реализации на практике.

Важно признать, что отдельные, изменчивые педагогические условия не могут существенно повлиять на реализацию процесса иноязычного образования в ходе профессионально ориентированной подготовки, поэтому необходимость создания гибкого, развивающегося комплекса, направленного на расширение границ данного процесса. Именно этот аспект делает иноязычную подготовку в вузе методически грамотной, востребованной, целеполагающей и эффективной.

## Библиографический список

1. Маматова К.Б., Назарбекова Д.Н. *Краткий обзор методик при изучении английского языка*. Available at: <http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/kgusta>
2. Дуранов М.Е. *Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследование и организация*: монография. Москва, 2009.
3. Найн А.Я., Уметбаев З.М. *Современный словарь-справочник молодого исследователя*. Челябинск, 2007.
4. Белогуров А.Ю. Стратегия и методология управления профессионально-личностным развитием студента в контексте социокультурной модернизации профессионального образования. *Современное непрерывное образование и инновационное развитие*. 2012: 28 – 32.
5. Ульянова Е.В. Профессионально-личностное развитие студентов – будущих специалистов социальной сферы в учебном процессе. *Вестник Волжского института экономики и менеджмента Высшей школы коммерции*. Серия 3: Педагогика и психология. 2003; 1: 107 – 108.
6. Ожогина М.М. Профессионально-личностное развитие студентов средствами иностранного языка. *Гуманитарные проблемы современности*: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2009: 421 – 422.

## References

1. Mamatova K.B., Nazarbekova D.N. *Kratkij obzor metodik pri izuchenii anglijskogo yazyka*. Available at: <http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/kgusta>
2. Duranov M.E. *Pedagogicheskij process i pedagogicheskaya deyatel'nost': problemy, issledovanie i organizaciya*: monografiya. Moskva, 2009.
3. Najn A.Ya., Umetbaev Z.M. *Sovremennyy slovar'-spravochnik molodogo issledovatelya*. Chelyabinsk, 2007.
4. Belogurov A.Yu. Strategiya i metodologiya upravleniya professional'no-lichnostnym razvitiem studenta v kontekste sociokul'turnoj modernizacii professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennoe nepreryvnoe obrazovanie i innovacionnoe razvitie*. 2012: 28 – 32.
5. Ul'yanova E.V. Professional'no-lichnostnoe razvitie studentov – buduschih specialistov social'noj sfery v uchebnom processe. *Vestnik Volzhskogo instituta ekonomiki i menedzhmenta Vyshej shkoly kommercii*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2003; 1: 107 – 108.
6. Ozhogina M.M. Professional'no-lichnostnoe razvitie studentov sredstvami inostrannogo yazyka. *Gumanitarnye problemy sovremennosti*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 2009: 421 – 422.

Статья поступила в редакцию 14.08.17

УДК: 378.046.4

**Dubovitsky I.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Psychology and Education, Gzhelsk State University (Gzhelsk, Russia), E-mail: [dinigor@narod.ru](mailto:dinigor@narod.ru)

**Uvarova N.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Education, Gzhelsk State University (Gzhelsk, Russia), E-mail: [n.n.uvarova@mail.ru](mailto:n.n.uvarova@mail.ru)

**Sorokopud Yu.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Education, Gzhelsk State University (Gzhelsk, Russia), E-mail: [yunna\\_sorokopud@mail.ru](mailto:yunna_sorokopud@mail.ru)

**THE STRUCTURE AND CONTENTS OF THE CODE OF PROFESSIONAL ETHICS OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF PRACTICAL REALIZATION OF THE HUMANISTIC IDEAS IN EDUCATIONAL PRACTICE.** The article proposes various approaches to define the structure and contents of the code of professional ethics of a teacher. The code of professional ethics of the teacher determines the set of moral requirements, arising from the principles and norms of pedagogical ethics, for they regulate the behavior of the teacher and the system of relations in the process of pedagogical activities. The code defines the principles of professional conduct of the teacher. The research reveals a fact that the dominant in Russian educational practice is a humanistic paradigm. Thus, the ethical code of the modern teacher is considered in the context of humanistic ideas.

**Key words:** educator, humanistic paradigm, code of ethics of teachers.

**И.Н. Дубовицкий**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. психологии и педагогики Гжельского государственного университета, г. Гжельск, E-mail: [dinigor@narod.ru](mailto:dinigor@narod.ru)

**Н.Н. Уварова**, канд. пед. наук, доц. каф. психологии и педагогики Гжельского государственного университета, г. Гжельск, E-mail: [n.n.uvarova@mail.ru](mailto:n.n.uvarova@mail.ru)

**Ю.В. Сорокопуд**, д-р пед. наук, проф. каф. психологии и педагогики Гжельского государственного университета, г. Гжельск, E-mail: [yunna\\_sorokopud@mail.ru](mailto:yunna_sorokopud@mail.ru)

## СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КОДЕКСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В статье рассмотрены различные подходы к определению структуры и содержания кодекса профессиональной этики педагога. Кодекс профессиональной этики педагога определяет совокупность нравственных требований, вытекающих из принципов и норм педагогической морали, регулирует поведение педагога и систему отношений в процессе педагогической деятельности. Тем самым можно сказать, что кодекс определяет принципы профессионального поведения педагога. С учётом того, что главенствующей на настоящий момент в отечественной образовательной практике является гуманистическая парадигма, то этический кодекс современного педагога рассматривается в контексте гуманистических идей.

**Ключевые слова:** педагог, гуманистическая парадигма, этический кодекс педагога.

Существующие противоречия в социально-культурной и экономической сферах российского общества вызывают потребность их эффективного разрешения, в том числе, через профессиональную подготовку специалистов, обладающих необходимыми знаниями, умениями, качествами личности, призванных на основе гуманистических убеждений способствовать возрождению нравственно-этических основ социальной жизни, обеспечивающих реализацию духовного и экономического потенциала социума.

Под этикой в широком смысле понимается «система универсальных и специфических нравственных требований и норм поведения, реализуемых в процессе общественной жизни» [1]. Основной сферой общественной жизни можно считать трудовую деятельность, в которой специфические отношения людей друг к другу и к обществу, регулирующие эти взаимоотношения нравственные нормы определяют благополучие многих людей. Профессиональная этика представляет собой «совокупность моральных норм, правил, принципов, которые регулируют отноше-



Таблица 1

## Основные разделы кодекса профессиональной этики педагога

1 раздел	2 раздел	3 раздел
Нравственные и этические нормы поведения педагога	Требования к личностным качествам педагога,	Взаимоотношения педагога с учениками, педагогическим сообществом, родителями учеников, государством

ние человека к своим профессиональным обязанностям, долгу, а также взаимоотношения людей в трудовой деятельности» [2].

Её содержанием можно считать:

- нормы поведения, предписывающие определенный тип нравственных взаимоотношений. Являющихся оптимальными с точки зрения профессиональной деятельности, выполняемой людьми;

- обоснование, толкование кодексов, задач и целей профессии.

Профессиональная этика изучает [3]:

- качества личности специалиста, необходимые для выполнения профессионального долга;
- нравственные взаимоотношения специалистов и объектов их деятельности (педагог – ученик, врач – больной, продавец – покупатель);
- взаимоотношения людей внутри трудового коллектива и нормы, которые их регулируют;
- цели и методы профессионального обучения и воспитания.

Анализ в данной области позволяет выделить виды и подвиды профессиональной этики в зависимости от сферы трудовой деятельности. Так, в педагогической этике выделяются этика педагогов общеобразовательных учебных заведений, преподавателей высшей школы, педагогов дошкольного воспитания и т. д.

Выделение видов и подвидов профессиональной этики свидетельствует о многообразии нормативных требований к специалистам, необходимости учитывать специфику моральных отношений в каждой конкретной сфере профессионального труда. Важно отметить, специфические аспекты в реализации норм и принципов морали, которые характеризуют тот или иной вид этики. Всё это, в свою очередь, составляет содержание профессионального морального кодекса.

Педагогическая этика, изучающая особенности педагогической морали, её принципы и функции, является достаточно разработанной. Педагогическая этика представляет собой базу для основ педагогического этикета. Его сущность заключается в «совокупности правил общения и поведения людей, профессионально занимающихся обучением и воспитанием подрастающего поколения: педагог должен любить свою профессию, должен знать психологию учащихся, интересоваться их внутренним миром, изучать их индивидуальные способности» [3].

Кодекс профессиональной этики педагога определяет совокупность нравственных требований, вытекающих из принципов и норм педагогической морали, регулирует поведение педагога и систему отношений в процессе педагогической деятельности. Тем самым, можно сказать, что кодекс определяет принципы профессионального поведения педагога.

Одной из основ кодекса профессиональной этики педагога является установление основных требований, которые определяют отношение педагога к самому себе, к педагогическому труду, к ученическому и педагогическому коллективу и т. д.

Стоит отметить, что первые попытки создания профессионального этического кодекса педагога относятся к концу XX века. Существуют различные варианты структурного содержания кодекса. Так, Л.Л. Шевченко предлагает следующие основные разделы профессионального кодекса педагога [4]:

1. Отношение педагога к своему труду.
2. Отношение педагога к учащемуся.
3. Отношение педагога к ученическому коллективу.
4. Отношение педагога к родителям учащихся.
5. Отношение педагога к своим коллегам.
6. Отношение педагога к педагогическому коллективу.
7. Отношение педагога к самому себе.
8. Отношение педагога к руководителю школы.
9. Отношение педагога к обществу.
10. Отношение руководителя школы к педагогическому коллективу.
11. Отношение руководителей школы к своей деятельности.
12. Отношение руководителя школы к самому себе.

В XXI веке данной проблеме было уделено особое внимание и педагогическим сообществом было предложено обсудить проект профессионального кодекса педагога.

Было предложено разделить кодекс на три основных раздела:

Во многих образовательных организациях структура кодекса включает идеологическую часть о миссии и ценностях организации.

При этом кодекс адресован всем работникам образовательной организации и может иметь сложное специфическое содержание:

- введение;
- основная миссия организации, ее цели;
- основные нормы поведения педагога;
- общение педагога с обучающимися;
- взаимоотношения с администрацией;
- общение с родителями и официальными представителями обучающихся;
- отношения между коллегами;
- взаимоотношения с обществом;
- традиции образовательной организации;
- конкурсы профессионального мастерства;
- взаимоотношения с другими организациями;
- требования к деловому костюму работников организации.

Содержание кодекса позволяет определить основные подходы к установлению эффективного взаимодействия с учащимися [5]:

- 1) уважение личности обучающегося;
- 2) обращение к обучающимся по имени;
- 3) общение, исключающее крики и оскорбления в адрес обучающегося;
- 4) совместное планирование с обучающимися учебной и внеучебной деятельности;
- 5) создание условий для развития индивидуальности каждого учащегося;
- 6) диагностика и дальнейшее развитие индивидуальных положительных качеств учащихся;
- 7) создание условий для реализации права учащихся на собственное мнение и выбор (если это не противоречит практике гуманизма, в том числе и по отношению к другим учащимся).

По отношению к родителям учащихся этический кодекс педагога предъявляет следующие требования:

- 1) нравственная ответственность перед родителями за результаты обучения и воспитания их детей;
- 2) постоянный контакт с родителями учащихся, получение всесторонней информации о ребенке и учёте её в работе педагога, выработка общих требований и позиций на процесс обучения и воспитания;
- 3) повышение авторитета родителей в глазах детей;
- 4) недопущение оскорбления родителей чувств неоправданной оценкой способностей, успеваемости и поведения детей;
- 5) тактичное предъявление необходимых требований к родителям с целью улучшения воспитания детей и совершенствование их педагогических взглядов;
- 6) анализ критических замечаний родителей обучающихся по отношению к педагогу.

Таким образом, становление современного информационного общества сопряжено с возрастанием значимости компетентности, профессионализма, изменениями в традиционных сферах труда. Нравственность педагога, его отношение к своему педагогическому труду, к ученикам, коллегам имеет первостепенное значение для духовно – нравственного развития и воспитания обучающихся. Поэтому на современном этапе модернизации образования соблюдение педагогами норм корпоративной этики является остро необходимым условием эффективного существования. Профессионально-этический кодекс педагога предназначен для практического регулирования его профессионального поведения, отношений и действий педагога, призван способствовать его интеграции в общество на гуманной основе.

## Библиографический список

1. Шарова Л.М. *Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Брянск, 2003.
2. *Этика деловых отношений*: учебник. Под редакцией А.Я. Кибанова. Москва, 2002.
3. *Профессиональная этика и этикет*: учебник. Владивосток, 2005.
4. Шевченко Л.Л. *Учитель. Педагогические условия воспитания нравственной культуры в учебно-воспитательном процессе вуза*: монография. Москва, 2010.
5. *Формирование профессиональной культуры учителя: учебное пособие*. Москва, 1993.
6. Костина Е.А. Кросс-культурность высшего профессионального образования. *Вестник Академии права и управления*. 2015; 40: 175 – 184.
7. Костина Е.А. Культуроцентричность образования – требование современного этапа развития общества. *Учёные записки Российской государственной социальный университета*. 2010; 6: 60 – 63.
8. Костина Е.А. Кросс-культурность в философской мысли как основа кросс-культурности в образовании. *Философия образования*. 2015; 5 (62): 84 – 101.

## References

1. Sharova L.M. *Formirovanie professional'no-`eticheskoy kul'tury buduschego uchitelya v processe pedagogicheskogo obscheniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Bryansk, 2003.
2. *Etika delovykh otnoshenij*: uchebnik. Pod redakciej A.Ya. Kibanova. Moskva, 2002.
3. *Professional'naya `etika i `etiket*: uchebnik. Vladivostok, 2005.
4. Shevchenko L.L. *Uchitel'. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya npravstvennoj kul'tury v uchebno-vospitatel'nom processe vuza*: monografiya. Moskva, 2010.
5. *Formirovanie professional'noj kul'tury uchitelya: uchebnoe posobie*. Moskva, 1993.
6. Kostina E.A. Kross-kul'turnost' vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 40: 175 – 184.
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. Kross-kul'turnost' v filosofskoj mysli kak osnova kross-kul'turnosti v obrazovanii. *Filosofiya obrazovaniya*. 2015; 5 (62): 84 – 101.

Статья поступила в редакцию 08.08.17

УДК 378

**Pavlova L.E.**, teacher of the Children's School of Arts n.a. M.I. Glinka (St. Petersburg, Russia), E-mail: avgusta14@list.ru

#### METHODS OF LEARNING TO PLAY THE ELECTRONIC MUSICAL KEYBOARD SYNTHESIZER AT A CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS: ELEMENTARY STAGE OF EDUCATION.

The use of innovative learning tools, modern musical and computer technologies help to empower a teacher of musical disciplines the at a children's music school and at a children's arts school. Electronic musical instruments, their various versions, and especially electronic music keyboard of a synthesizer are a valuable devices assisting teachers in their musical-creative and musical-educational activity at disciplines of musical instruments performing. The article discusses the electronic musical keyboard synthesizer lessons in learning to play a musical instrument as a means of learning the arts of mastery in a children's music school.

**Key words:** electronic musical instrument, music education, musical computer technologies, electronic musical keyboard synthesizer, methods of learning to play an electronic musical instrument.

**Л.Э. Павлова**, преп. детской школы искусств им. М.И. Глинки, г. Санкт-Петербург, E-mail: avgusta14@list.ru

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ЭЛЕКТРОННОМ КЛАВИШНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ СИНТЕЗАТОРЕ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ: НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ

Применение инновационных средств обучения, современных музыкально-компьютерных технологий помогает расширить возможности преподавателя музыкальных дисциплин детской музыкальной школы и детской школы искусств. Электронные музыкальные инструменты, их многообразные варианты исполнения, и, особенно, электронный музыкальный клавишный синтезатор – это ценный помощник в музыкально-творческой и музыкально-образовательной деятельности преподавателя музыкально-исполнительских дисциплин. В статье рассматриваются возможности электронного музыкального клавишного синтезатора на уроках обучения игре на музыкальным инструменте как средство обучения искусству исполнительского мастерства в детской музыкальных школах и детских школах искусств.

**Ключевые слова:** электронный музыкальный инструмент, музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии, электронный клавишный музыкальный синтезатор, методика обучения игре на электронном музыкальном инструменте.

Сейчас уже не возникает сомнений, что дальнейшее развитие музыкального образования должно опираться на передовые достижения науки и техники. Многие музыканты, учёные, педагоги отмечают в своих трудах возникшую необходимость выработки новых подходов и образовательных систем для реализации музыкально-образовательного процесса в Школе цифрового века (см., например, работы [1; 2; 3; 4]). Использование музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [5; 6; 7] необходимо для подготовки грамотных музыкантов, а так же для совершенствования методов обучения подрастающего поколения. Активное внедрение технических новшеств, связанных с компьютерными технологиями и электроакустикой, стимулирует поиск новых методик и форм работы с детьми [8; 9]. В огромном многообразии возникающих музыкальных явлений клавишный синтезатор постепенно становится незаменимым для учебно-художественной деятельности. Музыкальный компьютер (МК) как средство обучения современным видам художественного творчества в детских

музыкальных школах и детских школах искусств широко используется педагогами-музыкантами [10; 11].

На подготовительном отделении музыкальной школы дети начинают учиться с 3-4 лет. С 4,5 – 5 лет можно начинать обучение на электронном отделении детской музыкальной школы или детской школы искусств. Знакомство с миром музыки малыш начинает с развивающих музыкальных программ («Дракоша в мире музыки» и т.д.) и с классических форм преподнесения музыкального материала. Изучение нот, длительностей и музыкальных инструментов проходит в игровой форме. Обучение музыкальным основам с помощью МК и музыкального клавишного синтезатора – электронного музыкального инструмента (ЭМИ) – заинтересовывает, увлекает и помогает закрепить материал [12; 13]. Электронный музыкальный клавишный синтезатор (который, по сути своей, является полноценным МК) даёт возможность малышу не только познакомиться с различными звуками, тембрами инструментов – Voice, но и сыграть ими любую мелодию. Также

в инструменте заложено разнообразное звучание стилей – Style, звуковых эффектов – Multi Pads. Эти возможности превращают обучение в калейдоскоп бесконечного творчества и радости. Ребёнок может почувствовать себя не только музыкантом, но и аранжировщиком.

На подготовительном отделении ребёнок получает базовые знания, основы музыкальной и компьютерной грамотности. Поэтому в младших классах (7 – 9 лет) можно использовать не только то, что заложено в электронном инструменте, но и начать создавать свои звуковые эффекты (Multi Pads). Помимо записи эффектов с клавиатуры (смех, звук воды и т. д.) и музыкальных вставок, которые можно использовать вовремя исполнения, можно записать эффекты через микрофон или найти в Интернете необходимый звук и применить его через аудио плеер.

Для создания аранжировки сначала ребёнок использует варианты Voice и Style, запрограммированные в синтезаторе, но наступает момент, когда хочется сделать своё сочетание звуков и свою оркестровую палитру. Начинается эксперимент в Mixing console (Sound Effect), где можно до неузнаваемости изменить звучание инструмента. Это интересный и творческий процесс. В Style Creator можно редактировать стиль, экспериментировать с вариантами звучания оркестра. Создать своё собственное сочетание из уже имеющихся заготовок в синтезаторе или сделать всё с нуля. Это конечно больше ученик применяет в старших классах. Можно также использовать функцию Channel on/off для редактирования Style, где можно менять инструменты в оркестре или совсем выключать их. Это очень увлекательный процесс, который даёт ученикам младших и старших классов проявить полёт фантазии для создания своей палитры звучания музыкального произведения.

Ребёнок может уже в первом классе записать своё исполнение и сохранить его на цифровом носителе («флэшке» и др.). На музыкальном клавишном синтезаторе ребёнок учиться делать самостоятельно настройки (Registration Memory); первые записи,

с применением Style и без; редактировать Style, использовать педаль как Sustain и для переключения настроек, делать многоканальную запись с добавлением Multi Pads. В аранжировку ребёнок может сочинить свои подголоски и сохранить их в записи. В электронном музыкальном клавишном синтезаторе есть ещё недостаточно оценённая музыкантами-исполнителями и музыкантами-педагогами функция – это возможность записи в MIDI формате и перевод в Wave (аудио).

При обращении к синтезатору исполнительская направленность учебно-музыкальной деятельности становится недостаточной. Чтобы озвучить нотный текст, нужно сначала выбрать из огромного числа тембров наиболее подходящий для исполнения данной композиции. Скорректировать и сохранить стиль и фактуру изложения, создав проект аранжировки (подготовка и адаптация музыкального произведения для представления его в форме, отличной от первоначальной). Чаще всего в начале обучения ребёнок увлекается синтезированными тембрами, а также спецэффектами (Multi Pad). На уроке можно много раз сыграть произведение, каждый – раз новым звуком. Это даёт возможность создать атмосферу творческого эксперимента и праздника, а также очень быстро, с огромным интересом выучить текст. Но для исполнения на экзамене или концерте лучше закрепить настройку с тембром более подходящим по стилю к данной пьесе (см. подробнее в работах [14; 15]).

Занятия, где используется электронный клавишный музыкальный синтезатор, проходят в творческой и развивающей форме. Применение инновационных средств обучения, современных инновационных технологий и МКТ помогает расширить возможности преподавателя музыкальных дисциплин. Электронный музыкальный клавишный синтезатор – это ценный помощник в музыкально-творческой и музыкально-образовательной деятельности. Использование современных возможностей цифровых музыкальных инструментов превращают уроки в праздник творчества и фантазии.

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Новые художественные миры. Интервью профессора РГПУ им. А.И. Герцена И.Б. Горбуновой. *Музыка в школе*. 2010; 4: 11 – 14.
2. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
3. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яцентковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
4. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
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. Музыкально-компьютерные технологии и DIGITAL HUMANITIES. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы XIV Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2015: 29 – 34.
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., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014: 293 – 294.
9. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
10. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 12: 428-432.
11. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика. Saarbrücken, 2016.
12. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
13. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
14. Павлова Л.Э., Подольская Е.Е. Музыкальный компьютер как средство обучения современным видам художественного творчества в ДМШ. *Современное музыкальное образование – 2010: материалы международной научно-практической конференции* / Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург, 2010: 195 – 197.
15. Павлова Л.Э. Применение тембральных возможностей рабочей станции на уроках синтезатора в детских школах искусств. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*. Составители: Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017: 152 – 155.

#### References

1. Gorbunova I.B. Novye hudozhestvennye miry. Interv'yu professora RGPU IM. A.I. Gercena I.B. Gorbunovoj. *Muzyka v shkole*. 2010; 4: 11 – 14.
2. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
3. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
4. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
5. Gorbunova I.B. 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. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i DIGITAL HUMANITIES. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2015: 29 – 34.
7. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii 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., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.



9. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
10. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015. № 12: 428-432.
11. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika. Saarbrücken, 2016.
12. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
13. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
14. Pavlova L. E., Podolskaya E.E. Muzykal'nyj komp'yuter kak sredstvo obucheniya sovremennym vidam hudozhestvennogo tvorchestva v DMSH. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj*. Sankt-Peterburg, 2010: 195 – 197.
15. Pavlova L. E. Primenenie tembral'nyh vozmozhnostej rabochej stancii na urokah sintezatora v detskih shkolah iskusstv. *Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva*. Sostaviteli: Gorbunova I.B., Davletova K.B. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2017: 152 – 155.

Статья поступила в редакцию 31.07.17

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)

**MUSICAL-COMPUTER TECHNOLOGIES AS A META-SUBJECT IN MUSIC EDUCATION.** One of the most important problems of the modern school is a problem of the all-round development of an individual and the formation of a functionally literate person. Education should be filled with new quality and contents, it needs to be activity-oriented so that the student acquires the qualities of an integral personality, is able to adapt in a constantly changing world, so that he can solve non-standard life tasks and is able to successfully socialize in the modern society. An important role in this process is given to the arts, the realization of its educational and educational functions. The article discusses new pedagogical technologies related to the introduction of meta-subject knowledge and music-computer technologies in the system of modern music education.

**Key words:** musical education, musical-computer technologies, electronic musical instruments, information technologies in music, musical informatics, meta-subject, meta-subject approach in teaching.

**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)

## МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТАПРЕДМЕТ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Одна из важнейших проблем современной школы – проблема всестороннего развития личности и формирования функционально грамотного человека. Образование должно быть наполнено новым качеством и содержанием, носить деятельностный характер, чтобы ученик приобрёл качества целостной личности, способной адаптироваться в постоянно изменяющемся мире, решать нестандартные жизненные задачи, успешно социализироваться в современном обществе. Важная роль при этом отводится искусству, реализации его воспитательных и образовательных функций. В статье обсуждаются новые педагогические технологии, связанные с внедрением метапредметных знаний и музыкально-компьютерных технологий в систему современного музыкального образования.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, музыкально-компьютерные технологии, электронные музыкальные инструменты, информационные технологии в музыке, музыкальная информатика, метапредмет, метапредметный подход в обучении.

Одна из важнейших проблем современной школы – проблема всестороннего развития личности и формирования функционально грамотного человека. Образование должно быть наполнено новым качеством и содержанием, носить деятельностный характер, чтобы ученик стал в жизни не «ходячей энциклопедией», а целостной личностью, способной адаптироваться в постоянно изменяющемся мире, решать нестандартные жизненные задачи, т. е. успешно социализироваться в обществе.

Немалая роль при этом отводится искусству, реализации его воспитательно-образовательной функции. Учащимся недостаточно научить каким-то музыкальным умениям, дать знания о музыке, важно пробудить постоянную потребность в общении с ней. Всестороннее музыкальное развитие обогащает внутренний мир ученика, помогает не только глубже и полнее воспринимать и понимать музыкальное искусство, но и заставляет чутко и внимательно относиться ко всему окружающему: к жизни, людям, событиям [1].

Как сделать так, чтобы всё, что наполняет ученика, имело смысл, чёткую форму, структуру, осознавалась не как мертвое знание ради знания, а как то, что необходимо для решения различных жизненных ситуаций?

### Метапредмет в образовании

В настоящее время образование пытается ответить на вопрос: в чём состоит суть обновления содержания образования. Новое содержание образования – это направленность на обнаружение базисных принципов, которые позволяют формировать необходимый уровень мыслительной активности учащихся. Именно на это и направлена метапредметная технология.

Метапредметы – это учебные предметы, отличные от предметов традиционного цикла. Они соединяют в себе идею предметности и одновременно надпредметности, идею рефлексив-

ности по отношению к предметности. Они, с одной стороны, построены в соответствии со схемой предметно-дисциплинарной организации, т. е. они сами сконструированы как учебные предметы, с другой стороны, они выступают в рефлексивной функции по отношению к другим предметным циклам и научным областям. Осуществив работу на разном предметном материале, ученик делает предметом своего осознанного отношения сам способ своей работы на разнородном предметном материале. Он начинает рефлексировать собственный процесс работы: что именно он мыслительно проделал, как он мыслительно двигался и т. д. И тогда ученик может обнаружить, что, несмотря на использование материалов из различных предметных областей, он работал с одной организованностью мыследеятельности, своеобразной мыслительной организацией [1]. Новизна метапредметной технологии заключается в том, что учитель получает возможность работать со способностями учащегося, а ученик получает знания об организованности мышления, например, знание об устройстве самого знания и способах деятельности, которые являются универсальными, применяемыми в разных предметностях [1].

В концепции ФГОС указаны требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ, которые структурируются по ключевым задачам общего образования и включают в себя: предметные, метапредметные и личностные результаты

### Метапредметные результаты обучения

Это результаты деятельности на разных учебных предметах, применяемые обучающимися в обучении, на практике и перенос во внеучебную (жизненную) деятельность. В соответствии с ФГОС, метапредметный подход в обучении и метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности;

2) умение самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

3) умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

4) умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения;

5) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

6) умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

7) умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

8) смысловое чтение;

9) умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;

10) умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей, планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;

11) формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий [1].

#### **Интегративная технология**

Метапредметный подход в образовании и, соответственно, метапредметные образовательные технологии, были разработаны для того, чтобы решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов. Решить проблему разобщенности научного знания помогает интегративная технология.

Под интеграцией понимают процесс сближения и связи наук, состояние взаимосвязи отдельных частей в одно целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию. Кроме того, можно рассматривать интеграцию и как психолого-коррекционный принцип, суть которого состоит в развитии и содержательном наполнении эмоционально-чувственной и интеллектуальной сфер ученика. Интеграция – это средство интенсификации урока. Психологи, изучающие процесс обучения, полагают, что при интегрированном обучении схождение идей и принципов прослеживается лучше, чем при обучении различным дисциплинам в отдельности, так как при этом появляется возможность применения получаемых сведений одновременно в различных областях – теоретической, практической и прикладной. Интегративная система предполагает равномерное, равноправное соединение различных предметов, изучение которых взаимно переплетается на каждом этапе урока.

Главная цель интеграции – создание у ученика целостного представления об окружающем мире, т. е. формирование адекватного мировоззрения. Ценность интегрированных уроков состоит также и в том, чтобы обобщить знания самих учителей, которые обычно ограничены рамками своего предмета.

Интегрированный урок характеризуется тем, что в процессе его реализации изучается учебный материал, относящийся к разным предметным областям (так, например, при обучении музыке и музыкальным дисциплинам это – теория музыки, музыкальная литература, вокал, основной инструмент и др.), но объединенный одной общей темой, общим объектом изучения или применением однородных образовательных средств (например, информационных образовательных технологий). Преимуществом такого построения обучения является то, что оно по-

зволяет обучающимся с разных сторон познавать тот или иной предмет изучения, увидеть его в разносторонней целостности, что является важным элементом формирования универсальных учебных действий обучающихся на ступени основного общего образования [2; 3; 4].

В современном мире компьютер становится практически предметом первой необходимости. Все большее число учителей, родителей и учащихся приходят к убеждению, что в результате полученных знаний и приобретенных навыков работы на компьютерах ученики будут лучше подготовлены к жизни и материальному благополучию в меняющемся мире.

В то же время основной целью обучения музыкально-компьютерной технологии является, формирование у обучающихся способности к межкультурному взаимодействию, к свободному вхождению в мировое информационное сообщество и успешное функционирование в нем. И тот, и другой предмет, в конечном итоге, добиваются достижения одной и той же цели: адаптации учеников в современных жизненных условиях.

#### **Музыкально-компьютерные технологии как метапредмет**

Возможности применения компьютера, а, именно, компьютерных программ в учебном процессе и музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [5; 6; 7; 8] в системе современного музыкального образования имеет большой педагогический потенциал в направлении усиления метапредметных знаний и реализации междисциплинарных связей в обучении.

Использование мультимедиа особенно эффективно в тех случаях, когда необходимо усвоить новое понятие, увидеть, почувствовать, получить представление об изучаемом материале более широко (прослушивание особенностей звучания инструмента, интонация, анализ музыкальных стилей и т. п.).

МКТ-программы предоставляют много возможностей для музыкального образования, а их применение позволяет сделать изучение учебного материала захватывающим, интересным и наглядным [9; 10; 11]. Данные технологии открывают новые возможности для творческого эксперимента, расширения музыкального кругозора, художественного тезауруса обучаемых, и это делает обучение владению ими особенно актуальным. Новые информационные технологии, ориентированные на современное музыкальное образование, создают условия для подготовки ученика, владеющего кроме традиционных музыкальных дисциплин музыкальным компьютером (МК) как новым музыкальным инструментом [12; 13; 14].

Музыкальные обучающие программы последнего поколения, как правило, включают несколько межпредметных дисциплин и метапредметных понятий соответствующих следующим направлениям в образовательном процессе:

- получение теоретических знаний: для обеспечения усвоения учащимися закономерностей и правил построения музыкальных произведений программы содержат игровые и учебные разделы, в которых объясняются многие музыкальные термины, элементы музыкальной грамоты и теории музыки, тестовые задания на определение нот, аккордов и т. д.;

- навыки игры на инструменте; программное обеспечение для овладения каким-либо музыкальным инструментом до определенного уровня (наиболее популярный вид – гитара, фортепиано, синтезатор, электронный музыкальный инструмент – ЭМИ [15; 16; 17]); изучение нескольких конкретных пьес различных стилей; развитие слуха; разновидности слухового диктанта, позволяющего тренироваться в определении нот, интервалов, гамм и т.д.; упражнения с графической фиксацией высоты тона для контроля чистоты вокальной интонации и т. п.;

- музыкальная литература: иллюстрированные справочники, содержащие звуковые файлы музыкальных произведений, краткие биографии соответствующих композиторов и музыкантов, викторины, основанные на изученном материале;

- развитие творческих способностей; МКТ-программы для выработки навыков в области композиции и аранжировки;

- информационные технологии в музыке [18; 19] и музыкальная информатика [20; 21]: получение и обработка с использованием глобальной сети Интернет разнообразной музыкальной информации становится новым направлением в развитии познавательного интереса обучаемых к музыке, а также одной из форм изучения мирового музыкального искусства, обычно содержит в себе прочтение текстов, статей, художественных произведений, прослушивание музыкальных фрагментов, анализ и получение широкой информации из всего мира по вопросам музыкального искусства. Всё это способствует формированию

у ученика целостного представления об окружающем мире, его адекватного мировоззрения, и все это осуществляется через сеть Интернет. Такая информационная технология позволяет сделать мировое культурное наследие открытым для учеников, расширяет доступ к произведениям, коллекциям музыкального искусства, расширяя дидактический потенциал образовательного процесса и повышая эффективность обучения музыке в целом [22; 23; 24].

Самая основная характеристика метапредмета и его основной элемент – это понятие «знак». Разработка и создание персональных личностных программы движения человека, реализация той программы, по которой идёт человек, оставляя метки, или следы, образует путь. На этом пути может многое произойти, этот путь всегда связан с преодолением трудностей. Анализируя и запоминания графические изображения, термины, рисунки, выполняя различные команды на уроке, используя МКТ, ученик выстраивает схемопоток сознания. Накапливается опыт работы со знаковыми изображениями, схемами и чертежами. Работая со знаками, ученик обнаруживает, что проблема не только в том, чтобы заучить и зрительно запомнить, как пишется тот или иной знак, обозначается та или другая формула, но и сталкивается с этим и в повседневной жизни. Способность фиксировать в своем сознании схемопоток ученик связывает с возникновением и актуализацией знаково-символического отношения, подключается мыследеятельностный механизм который возникает в сознании, и это отношение, будучи направленным на любой предмет, позволяет воспринимать этот предмет как символ или знак. Четкое обозначение знакового пространства и его актуализация на определённом этапе организации мыслительной деятельности обучаемого способствует овладению им более сложных знаковых форм и их систем [25].

### Заключение

Метапредметные образовательные технологии были созданы для того, чтобы развивать новый тип сознания и учащегося, и учителя, который не ограничен рамками одного учебного предмета, но работает во взаимосвязи и взаимодействии с необходимыми элементами знаний различных учебных дисциплин. Это возможно благодаря тому, что на метапредметах и учебных занятиях с использованием элементов метапредметных технологий происходит выведение учителя и ученика к надпредметному основанию, которое обусловлено деятельностью ученика и педагога. В ходе продвижения в изучении и использовании метапредмета МКТ обучающиеся осваивают сразу два типа содержания – содержание предметной области и деятельность. Таким образом, метапредмет музыкально-компьютерные технологии в музыкальном образовании – это своеобразная образовательная технология, позволяющая увеличить «производительность» педагогической деятельности в рамках того же учебного времени. Кроме того, включение ученика в разные типы деятельности связано с анализом своеобразных способов действия каждого конкретного ученика, что создает условия для его личностного роста. Метапредметные технологии позволяют эффективно решать задачу обновления образования и выводить современное музыкальное образование на передовые позиции [26].

Таким образом, МКТ являются тем метапредметом и новым педагогическим инструментом и педагогической технологией музыканта, который позволяет педагогам качественно изменить методы и организационные формы своей работы, полнее сохранять и развивать индивидуальные способности учеников, усилить метапредметные, междисциплинарные связи в обучении, осуществлять постоянное динамическое обновление организации учебного процесса.

### Библиографический список

1. Гнатова Е.Ю. *Метапредметный подход на уроках музыки* Available at: [https://www.slideshare.net/Natalie\\_Ivanova/ss-75421368](https://www.slideshare.net/Natalie_Ivanova/ss-75421368)
2. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
3. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Освоение подростками музыкально-компьютерных технологий на базе программно-аппаратного комплекса смартфонов (в контексте формирования культурно-образовательной среды). *Теория и практика общественного развития*. 2015; 20: 272 – 275.
4. 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.
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: 5. 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. 2015: 29 – 34.
8. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.
9. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
11. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Музыкально-компьютерные технологии как фактор становления профессиональной компетентности современного музыканта-педагога. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 12 (83): 390 – 396.
12. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
13. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
14. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции*. 2014: 293 – 294.
15. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015. № 6: 135 – 139.
16. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
17. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
18. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. *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. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
19. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 63; № 2: 206 – 210.
20. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Творческий проект в процессе обучения информатике студентов-музыкантов (в условиях педагогического вуза). *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2014; № 3 (86): 214 – 221.
21. Горбунова И.Б., Ходанович А.И. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального образования: музыкальное программирование. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60): 118 – 121.
22. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; 3: 4.
23. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
24. Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016; 6: 3.
25. Громыко Ю.В. *Метапредмет «Знак»*. Available at: <http://www.twirpx.com/file/247917/>



26. Матвеев К.В. *Методика организации и проведения метапредметных занятий*. Available at: <http://mosmetod.ru/centr/proekty/kurchatovskij-proekt/kursy-povysheniya-kvalifikatsii-kurchatovskij-proekt-ot-znaniy-k-praktike-chast-vtoraya/ii-zanyatie-4/kursy-4-metapredmet.html>

## References

- Gnatova E.Yu. *Metapredmetnyj podhod na urokah muzyki* Available at: [https://www.slideshare.net/Natalie\\_Ivanova/ss-75421368](https://www.slideshare.net/Natalie_Ivanova/ss-75421368)
- Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
- Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Osvoenie podrostkami muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii na baze programmno-apparatnogo kompleksa smartfonov (v kontekste formirovaniya kul'turno-obrazovatel'noj sredy). *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 20: 272 – 275.
- Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentskovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
- Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; T. 4; № 9: 123 – 138.
- 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)
- Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i DIGITAL HUMANITIES. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunova. 2015: 29 – 34.
- Govorova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami znaniy muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298 – 301.
- Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
- Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
- Gorbunova I.B., Pankova A.A. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak faktor stanovleniya professional'noj kompetentnosti sovremennogo muzykanta-pedagoga. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2013; 12 (83): 390 – 396.
- Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
- Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
- Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.
- Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015. № 6: 135 – 139.
- Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
- Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
- Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. *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. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 128 – 131.
- Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 63; № 2: 206 – 210.
- Gorbunova I.B., Pankova A.A. Tvorcheskij projekt v processe obucheniya informatike studentov-muzykantov (v usloviyah pedagogicheskogo vuza). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2014; № 3 (86): 214 – 221.
- Gorbunova I.B., Hodanovich A.I. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya: muzykal'noe programmirovaniye. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5 (60): 118 – 121.
- Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; 3: 4.
- 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.
- Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; 6: 3.
- Gromyko Yu.V. *Metapredmet «Znak»*. Available at: <http://www.twirpx.com/file/247917/>
- Matveev K.V. *Metodika organizacii i provedeniya metapredmetnykh zanyatij*. Available at: <http://mosmetod.ru/centr/proekty/kurchatovskij-proekt/kursy-povysheniya-kvalifikatsii-kurchatovskij-proekt-ot-znaniy-k-praktike-chast-vtoraya/ii-zanyatie-4/kursy-4-metapredmet.html>

Статья поступила в редакцию 10.08.17

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 CREATION OF RECORDING STUDIOS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: METHODOLOGICAL, TECHNOLOGICAL AND ORGANIZATIONAL ASPECTS OF THE PROBLEM.** Currently, digital technologies are widely used in the works of musicians what inspires the awareness of the fact that the emergence and development of contemporary musical-computer technologies, caused by spread and reproduction of values of musical culture in the School of the XXI century, requires a detailed methodological understanding of place and role of the components in the theory and practice of contemporary music and the educational process. Digital principle-based release of audio recordings on various media, as well as numerous possibilities of computer sound processing are studied. The article deals with possibilities of educational recording studio as a tool for musical creativity and education in the activities of a teacher and a musician in the process of forming new creative possibilities for professional activities of a musician, due to historical continuity in the preservation and transmission of cultural values.

**Key words:** recording studio, electronic musical instrument, musical-computer technologies, information technology in music, musical creativity, musical project.

**O.A. Спиридонов**, преп. ГБПОУ РС(Я) Якутского педагогического колледжа им. С.Ф. Гоголева, г. Якутск, E-mail: [olspi@inbox.ru](mailto:olspi@inbox.ru)

## СОЗДАНИЕ СТУДИИ ЗВУКОЗАПИСИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: МЕТОДИЧЕСКИЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

В настоящее время цифровые технологии широко используются в творчестве музыкантов, что побуждает к осознанию того факта, что возникновение и развитие современных музыкально-компьютерных технологий, обусловленных распространением и воспроизведением ценностей музыкальной культуры в Школе XXI века, требует детального методического

и методологического осмысления места и роли составляющих их компонентов в теории и практике современного музыкально-образовательного процесса. На цифровом принципе основан выпуск аудиозаписей на различных носителях, а также многочисленные возможности компьютерной обработки звука. В статье рассматриваются возможности учебной студии звукозаписи как инструмента музыкального творчества и образования в деятельности педагога-музыканта в условиях формирования новых творческих перспектив профессиональной деятельности музыканта, обусловленных исторической преемственностью в сохранении и трансляции культурных ценностей.

**Ключевые слова:** студия звукозаписи, электронный музыкальный инструмент, музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии в музыке, музыкальное творчество, музыкальный проект.

Новые информационные технологии всё шире применяются в современной музыкальной практике, став частью современной культуры. Появляются всё новые и новые разновидности электронных музыкальных инструментов (синтезаторы, сэмплеры, музыкальные компьютеры). Применение систем мультимедиа в музыкальном образовании позволяет использовать для учебных целей записанные на лазерных компакт-дисках музыкальные энциклопедии, книги, справочники, различные антологии. Современное музыкальное образование – это образование, в ходе которого применяются современные педагогические технологии, информационные технологии, используются электронные музыкальные инструменты (ЭМИ) [1; 2; 3], мобильные [4; 5] и интерактивные технологии [6]. Учебные заведения разрабатывают и внедряют инновационные образовательные учебные программы, содержащие новейшие технологии и методы обучения, направленные на дальнейшее развитие и совершенствование системы образования (см., например, [7]).

Педагогический коллектив Якутского педагогического колледжа им. С.Ф. Гоголева (г. Якутск, Республика Саха) прикладывает все усилия к тому, чтобы образование студентов – учащихся колледжа – соответствовало уровню знаний и компетенций современного педагога (в том числе, педагога-музыканта). В колледже имеется студия звукозаписи с изолированными помещениями, оснащенная необходимым оборудованием, профессиональным программным обеспечением для работы музыканта, звукорежиссёра, исполнителя, композитора, аранжировщика и педагога, для записи и создания музыки. В колледже проводится обучение по ряду предметов музыкально-компьютерного направления, в том числе по дисциплине «Студия звукозаписи», программа которой разработана автором статьи.

Студии бывают разные, сегодня многого можно добиться, используя только музыкальный компьютер (МК) [8; 9; 10], но если мы говорим о профессиональной студии звукозаписи, используемой в учебных целях, набор оборудования должен соответствовать образовательным задачам данного учреждения. В каждом отдельном случае руководителям учебных заведений и педагогам, которые проводят занятия по соответствующим учебным дисциплинам, необходимо проконсультироваться с профессионалами-музыкантами и работниками профессиональных студий звукозаписи (звукорежиссёрами, музыкальными звукорежиссёрами, инженерами, операторами и др.). Чётко сформулированные задачи и необходимость получения конкретных результатов, на которые ориентирована студия, поможет сэкономить ресурсы и время.

В данной статье остановимся на описании рекомендаций по созданию студии звукозаписи образовательного учреждения, основанных на педагогическом и творческом опыте автора статьи.

В первую очередь, студия звукозаписи нужна для того, чтобы студенты могли создавать музыкальные проекты и смогли услышать результаты своей работы (и иметь возможность оценить себя «со стороны»): таким образом, они смогут понять свои недочёты, ошибки, а также сравнить успехи друг друга. Частью внеурочной деятельности может стать запись авторских песен и произведений обучаемых – это большое вложение в их творческого копилку, может стать стимулом для их дальнейшего творческого продвижения. Понимая, что музыкальные образовательные учреждения находятся в разном материальном положении и не каждое учебное заведение может позволить себе создать профессиональную студию звукозаписи, мы осознаём, что если образовательное заведение готовит профессиональных музыкантов и педагогов, то оно нуждается в создании студии звукозаписи, поскольку любой музыкант сегодня должен обладать навыками работы в современной студии звукозаписи.

На первоначальном этапе для решения целей и задач обучения достаточно создать, так называемую, «домашнюю студию звукозаписи». (Будем использовать в нашем случае наиболее подходящий термин «доступная студия звукозаписи» вместо – «домашняя студия».) Для любой доступной студии звукозаписи

нужны 8 основных компонентов: помещение, компьютер, микрофон, аудио интерфейс, программное обеспечение, MIDI-клавиатура, мониторы (акустическая система), наушники.

**1. Помещение.** В профессиональных студиях звукозаписи всегда есть изолированное помещение для записи вокала. По существу, это комната со звукоизоляцией, которая нужна для того, чтобы предотвратить запись фоновых шумов на трек – звук машин, голоса других людей и т.п. Такие звукоизолированные помещения обычно стоят очень дорого. Доступная студия обычно находится в очень маленьких помещениях, поскольку варианты выбора подходящего помещения в образовательных учреждениях обычно ограничены. Однако если выбор есть, то нужно выбирать наибольшее: оно даёт больше возможностей по акустическому оформлению, по планированию, панорамированию, по установке рабочего места, микрофонов и других компонентов студии звукозаписи. Есть ещё один аспект в выборе помещения. Часто случается так, что помещение, которое идеально подходит по размерам, не является пригодным из-за отсутствия надлежащей шумоизоляции. Шумоизоляция и акустическое оформление – это разные понятия, однако они взаимосвязаны. Поэтому, прежде чем приступить к акустической отделке помещения, необходимо решить проблему изоляции от посторонних шумов. В случае работы в доступной студии полностью избавиться от всех существующих шумов невозможно, так как полная шумоизоляция – это процесс очень дорогостоящий, длительный и, несомненно, хлопотный. Однако необходимо добиться уровня, достаточного для возможности осуществления творческой и учебной деятельности в студии звукозаписи образовательного учреждения.

**2. Студийный компьютер.** Компьютер в студии звукозаписи – это основа для осуществления качественной цифровой звукозаписи и реализации современных музыкально-образовательных проектов, создания высокохудожественных музыкальных произведений, аранжировок, композиций. Существует множество МКТ-программ, с помощью которых можно записывать и сводить музыку, но для использования этих программ нужен достаточно мощный компьютер. Профессиональное программное обеспечение для реализации звукозаписи даёт возможность управления большинством процессов записи: можно переключать процессы записи и воспроизведения, дополнять и изменять записанный звук соответствующими эффектами, микшировать и модифицировать музыкальные проекты и делать многое другое. Поэтому крайне важно приобретать студийный компьютер, который имеет достаточную мощность, чтобы комфортно запустить программы для создания музыки.

**Мас или PC.** Этот выбор зависит от личных предпочтений музыканта, преподавателя, влияет на возможность выбора соответствующего программного обеспечения – «софта», который будет использован для создания музыки, а именно: на PC невозможно использовать LogicPro, а на Mac будут недоступны некоторые программы, используемые на PC. Занятие музыкой подтолкнуло меня к переходу с PC на Mac – и с тех пор я ни разу не пожалел об этом. По моим наблюдениям, многие композиторы и аранжировщики используют Mac, однако, повторюсь, что единственно правильным ответом на этот вопрос сегодня нет.

**3. Микрофон.** Второй важный элемент студии после компьютера – это микрофон. Профессиональные музыкальные звукорежиссёры знают, что для того, чтобы получить «отличный», «живой» звук голоса, нужно знать, какой микрофон нужно использовать в студии в конкретной ситуации. Для записи вокала в большинстве случаев подходит студийный конденсаторный микрофон, они очень чувствительные и хрупкие, поэтому хорошо подходят для записи вокала в тихой обстановке. Большинство конденсаторных микрофонов имеют равномерное распределение частот, что означает способность микрофона точно чувствовать полный диапазон текстуры человеческого голоса.

**4. Аудио интерфейс.** Какие требования предъявляет музыкант к аудио карте? Во-первых, это качество, качество преобра-

зования аналогового сигнала в цифровой и наоборот. Во-вторых, наличие фантомного питания для подключения конденсаторных микрофонов. В-третьих, удобство управления. В-четвертых, адекватное соотношение цена /качество /возможности. При выборе аудио карты для записи вокала или инструмента для учебных целей нужен один, максимум два канала. Такая же ситуация для исполнителей на электронных музыкальных инструментах. Но, для записи акустической музыки, прежде всего, нужно определиться: сколько каналов необходимо для одновременной записи исполнителей, и только потом переходить к выбору. Для процесса считывания сигнала, поступающего с микрофона, студийный компьютер должен этот сигнал адекватно воспринимать и «понимать». Реализовать этот процесс можно тремя способами.

**A. USB/Firewire интерфейс.** Это отдельно стоящая «коробка», имеющая вход для микрофона и передающая сигнал на студийный компьютер. Отдельно стоящий интерфейс является лучшим решением, потому что у него есть несколько входов для микрофона, усилитель для микрофона, который придает ему дополнительную мощность, и низковольтный источник питания, который нужен для большинства конденсаторных микрофонов.

**Б. USB микрофон.** Можно использовать микрофоны, которые подключаются непосредственно к студийному компьютеру через USB порт. Эти микрофоны получают электропитание через USB-кабель, их работа обеспечивается специализированным записывающим программным обеспечением.

**В. Компьютерный вход для микрофона.** У компьютера есть специальный вход для микрофона (1/8" вход), который можно использовать для записи с микрофона. Это самый дешевый вариант (использовать можно любой микрофон), но у этого метода несколько проблем: некачественный звук и ненужная нагрузка на звуковую карту / процессор. Кроме того, для большинства конденсаторных микрофонов потребуется внешний источник питания.

**5. Программное обеспечение.** Чтобы создавать музыку на компьютере требуется специализированное программное обеспечение (подробно изложено в работах [11; 12; 13]). За несколько последних лет были разработаны десятки программ, использование которых подробно описано в ряде методических работ и научно-педагогических исследованиях, посвящённых изучению вопросов функционирования музыкально-компьютерных технологий (МКТ) в музыкально-педагогической и творческой деятельности [14; 15; 16], поэтому теперь это только лишь вопрос бюджета конкретного образовательного учреждения и планирования и реализации конкретных образовательных целей и музыкально-творческих задач. Особенное значение приобретают возможности использования МКТ для студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе их обучения музыке и музыкальным дисциплинам, в том числе и работе в современной студии звукозаписи (см., например, в работах [17; 18; 19; 20]). Существует ряд программ, которые позволяют импортировать и представлять звук в волновой форме, что позволяет качественно и удобно выстроить процесс редактирования звука.

**6. MIDI-клавиатура.** MIDI-клавиатура – это самая распространенная разновидность MIDI-контроллера, прибор, имитирующий, как правило, клавиатуру фортепиано. Он отвечает за осуществление конкретного физического действия и его последствия: например, нажатие на кнопку, поворот регулировочного устройства и т. д. MIDI-клавиатура преобразует физические команды в цифровые, для того, чтобы их могло считывать компьютерное оборудование, сэмплеры, MIDI-секвенсоры и синтезаторы.

Для того чтобы выбрать качественную и подходящую под конкретные цели MIDI-клавиатуру, необходимо определиться, для каких целей конкретная MIDI-клавиатура будет использоваться. Самые яркие отличия MIDI-клавиатур заключаются в размере клавиш и числе октав. Многие пользователи, имеющие опыт приобретения нескольких MIDI-клавиатур, уверяют, что самыми удобными являются устройства с 4-мя – 5-тью октавами. Существуют очень маленькие устройства, охватывающие 2 полные октавы. Их стоимость мало отличается от стоимости моделей, охватывающих в 2 раза больше октав, при этом на небольших MIDI-клавиатурах невозможно исполнять сложные композиции. Двухоктавное устройство можно приобрести и с пользой, однако, тогда целью его использования будет не музицирование, а подбор нот или быстрая «компоновка» аранжировок. Небольшую MIDI-клавиатуру можно носить с собой, что очень удобно.

**7. Студийные мониторы.** При выборе монитора необходимо изучить его характеристики, дизайн, основные функции; при этом выходная мощность, по нашему мнению, не имеет определяющего значения. Наилучшая мощность для ближних мониторов должна составлять 100 Вт. Чем крупнее низкочастотный динамик, тем слышнее низкие звуки. Не нужно забывать, что ближний монитор должен выдавать весь спектр низких частот. От тяжести монитора зависит его устойчивость и плотность звука. Большой вес также свидетельствует об использовании при производстве высококачественных натуральных материалов. Чем больше разных регулировок имеет задняя панель, тем вероятнее подстроить монитор под особенности конкретного, даже неприспособленного, помещения. Если при прослушивании музыки на мониторах в процессе выбора появятся новые оттенки, возможно, это подходящий вариант. Если ничего интересного не услышали, вероятно, необходим более чувствительный монитор. Также нужно протестировать мониторы при помощи тестовых дисков.

**8. Наушники.** Создавая музыку на компьютере, нужно слышать звук во время записи и редактирования. Наушники позволяют слышать фонограмму во время записи, а также прослушивать запись при микшировании. Для наушников важны комфортность и глушение. Комфортность – потому что придется носить их долго. Глушение – потому что наушники должны хорошо «закрывать» звук, чтобы при записи голоса или инструмента, фонограмма не попадала в микрофон.

Таким образом обстоят дела с организацией доступной студии звукозаписи в современном образовательном учреждении. Более подробно методические аспекты использования компьютерной студии звукозаписи как инструмента реализации творческого потенциала музыканта-профессионала изложены в работе [21]. В ней рассматриваются возможности компьютерной студии звукозаписи как инструмента музыкального творчества композитора, исполнителя музыкальных произведений, музыкального звукорежиссёра в условиях формирования новых творческих перспектив профессиональной деятельности музыканта, обусловленных исторической преемственностью в сохранении и трансляции культурных ценностей и смыслов. В нашей статье мы акцентируем внимание на методических и технологических аспектах организации современной учебной студии звукозаписи в музыкальных образовательных учреждениях (на примере студии звукозаписи, созданной педагогическим коллективом Якутского педагогического колледжа им. С.Ф. Гоголева). Надеемся, что представленные в данной статье материалы будут полезны педагогам-музыкантам в процессе освоения новой предметной области знаний.

#### Библиографический список

- Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
- Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. От составителей. В сборнике: *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства. Сборник статей*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 7 – 10.
- Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства: сборник статей*. Составители: И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
- Горбунова И.Б., Помазенок М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2015. № 3-2: 68 – 82.
- Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016.; 6: 3. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/6\\_3.html](http://mediamusic-journal.com/issues/6_3.html)
- Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
- Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.



8. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014: 293–294.
9. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456–461.
10. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428–432.
11. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016. № 4: 95–100.
12. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
13. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; 5: 104–111.
14. 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)
15. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162–168.
16. 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: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 29–34.
17. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыкальному искусству. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298–301.
18. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении студентов музыкальных вузов с нарушением зрения. *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 Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 208–211.
19. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в обучении детей с глубокими нарушениями зрения: особенности, проблемы, перспективы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 470–477.
20. Воронов А.М., Горбунова И.Б. Методика обучения информационным технологиям людей с нарушением зрения. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; 5: 15–19.
21. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества: методические аспекты толкования. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1 (62): 175–179.

## References

1. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135–139.
2. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Ot sostavitelej. V sbornike: *Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva. Sbornik statej*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 7–10.
3. Gorbunova I.B. Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva: sbornik statej*. Sostaviteli: I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95–108.
4. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S. Muzykal'no-komp'yuternye i oblachno-orientirovannye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2015. № 3-2: 68–82.
5. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; 6: 3. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/6\\_3.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html)
6. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126–131.
7. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22–34.
8. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Petersburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293–294.
9. Gorbunova I.B. Aудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456–461.
10. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428–432.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016. № 4: 95–100.
12. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
13. Gorbunova I.B., Kibitkina E.V. Muzykal'noe programmirovaniye: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; 5: 104–111.
14. 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)
15. 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.
16. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i DIGITAL HUMANITIES. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 29–34.
17. Gorbunova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298–301.
18. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii studentov muzykal'nyh vuzov s narusheniem zreniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena*. Sankt-Petersburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 208–211.
19. Gorbunova A.A., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 470–477.
20. Voronov A.M., Gorbunova I.B. Metodika obucheniya informacionnym tehnologiyam lyudej s narusheniem zreniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; 5: 15–19.
21. Gorbunova I.B. Komp'yuternaya studiya zvukozapisi kak instrument muzykal'nogo tvorchestva: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 175–179.

Статья поступила в редакцию 10.08.17

УДК 378

**Frolova S.V.**, teacher of musical-theoretical disciplines, Children's Music School № 1 n.a. E. D. Aglintseva (Ryazan, Russia),  
E-mail: askunass@inbox.ru

**A PROJECT OF MAKING A TEXTBOOK-NOTEBOOK FOR STUDENTS OF BEGINNERS' CLASS IN A CHILDREN'S MUSIC SCHOOL.** Teaching experience on the development of teaching materials based on modern interactive technology of teaching music, using musical and computer technologies in music education as a new educational and creative environment, new approaches to the implementation of the basic methodical principles of teaching music in music education require the development of teaching materials to meet modern principles of organization of the musical-educational process in a children's music school. The article deals

with methodological guidelines and main elements of creation of electronic textbooks for ear training, in which training materials are presented in a format convenient for students and teachers that reflects modern trends in the organization of the teaching process of music theory subjects in music schools and children art schools.

**Key words:** music education, solfeggio, musical-computer technology, publishing system of editions with notes, children's music school, children's art school.

**С.В. Фролова**, преп. музыкально-теоретических дисциплин МБУДО «Детская музыкальная школа № 1 им. Е.Д. Аглинцевой», г. Рязань, E-mail: askunass@inbox.ru

## СОЗДАНИЕ УЧЕБНИКА-ТЕТРАДИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КЛАССА ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Педагогический опыт по разработке методических материалов с опорой на современные интерактивные технологии обучения музыке, использование музыкально-компьютерных технологий в музыкальном образовании как новой обучающей и творческой среды, новые подходы к реализации основных методических принципов обучения музыке в системе современного музыкального образования обуславливают необходимость разработки методических материалов, отвечающих современным принципам организации музыкально-образовательного процесса в детской музыкальной школе. В статье рассмотрены методические рекомендации и основные этапы создания электронного учебного пособия по сольфеджио, в котором учебные материалы представлены в удобном для учащихся и педагогов формате, отражающем современные тенденции организации процесса обучения музыкально-теоретическим дисциплинам в детских музыкальных школах и детских школах искусств.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, сольфеджио, музыкально-компьютерные технологии, нотно-издательские системы, детская музыкальная школа, детская школа искусств.

В последние десятилетия в музыкальном образовании всё большее внимание занимает обучение детей дошкольного возраста. На сегодняшний день имеется огромное количество пособий такого направления. Очень важным стало появление Музыкальных прописей И. Домогацкой, Г. Калининой. По тематике они полностью соответствуют большинству программ по сольфеджио для подготовительного класса. Имея образцы выполнения заданий, использование подобных пособий очень подходит для реализации групповых занятий в детской музыкальной школе. Но для более детальной проработки материала и повторения дома они не располагают достаточной информацией – не хватает объяснений и пояснений к изучаемым темам, правил. Слова и ноты песен, изучаемых на сольфеджио, также где-то нужно отразить. Постоянные ксерокопии требовали отдельной папки с файлами. Некоторые родители не сразу собирали весь материал в одну папку, теряли некоторые образцы, что существенным образом затрудняло учебный процесс. Так возникло желание создать пособие, в котором соединилось бы все необходимые для занятий по сольфеджио в подготовительном классе материалы в удобном для учеников и педагога современном формате.

Изученный в дальнейшем педагогический опыт по разработке методических материалов с опорой на современные интерактивные технологии обучения музыке [1; 2], использование музыкально-компьютерных технологий (МКТ) в музыкальном образовании как новой обучающей и творческой среды [3; 4; 5], а также анализ работ, в которых изложены новые подходы к реализации основных методических принципов обучения музыке в системе современного музыкального образования [6; 7; 8], обусловили необходимость разработки методических материалов, отвечающих современным принципам организации музыкально-образовательного процесса в детской музыкальной школе.

В 2011 году, перед началом учебного года была создана первая рукописная версия на первое полугодие, включающая темы: музыкальные звуки, знакомство с фортепиано, нотоносец и скрипичный ключ, семь нот, длительности и паузы. После изложения основного материала каждой из тем были помещены самые базовые понятия по ритмике – метр, ритм, музыкальный размер, темп. Завершали пособие слова песен, которые изучались в первом полугодии.

Опыт оказался удачным, и перед 2012 – 2013 учебным годом была создана первая печатная версия с поурочной разработкой материалов для реализации в течении всего первого года обучения. Электронный макет учебника-тетради был выполнен в программе Power Point. Пособие было представлено на методическом заседании теоретического отдела школы и одобрено как основное пособие для работы по сольфеджио с учащимися подготовительного класса детской музыкальной школы № 1 им. Е.Д. Аглинцевой г. Рязани. В последующие годы учебник-тетрадь неоднократно редактировался, дополнялся, но основная структура его осталась неизменной: тетрадь-раскраска с объяснениями и правилами, как в основном учебнике, которая завершается словарём основных терминов по музыкальной грамоте для начального этапа обучения и текстами песен.

### Описание учебника-тетради.

На сегодняшний день основной раздел учебника-тетради состоит из 14 тем: Регистр, Фортепиано, Порядок нот, Октава, Нотоносец, Ноты на нотоносце, Звукоряд, Длительности, Пульс и ритм, Паузы, Такт и размер, Ноты второй октавы, Полутон-тон, Знаки альтерации. Первые темы содержат элементы раскраски, остальные выполнены в виде тетради-прописи. Каждая тема сопровождается небольшими объяснениями (правильное название расположения нот на нотоносце, включая ноты на добавочных линейках, определение звукоряда, октавы, регистров, полутона, подробное объяснение темы «Пульс, ритм», описание разновидностей знаков альтерации, правописания нотного текста), нотными примерами для чтения и пения по нотам, местом для диктантов и т.п. После изложения материала всех изученных в течение года тем находится словарь основных музыкальных терминов: метр, ритм, размер, темп, лад, динамика, штрихи, реприза, интервал, аккорд, фраза. Завершает учебник-тетрадь раздел «Тексты песен», где представлены слова основных песен и пояснения к ним.

После многочисленных редакций в программе Power Point возникла идея сделать это пособие в нотном редакторе. В Музыкально-компьютерной лаборатории доктора педагогических наук, почётного работника высшего профессионального образования РФ И.Б. Горбуновой (РГПУ им А.И. Герцена, Санкт-Петербург) был организован курс «Нотно-издательские системы», который является элементом программы повышения квалификации «Музыкально-компьютерные технологии» и входит как модуль в программу профессиональной переподготовки «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий». В курсе «Нотно-издательские системы» изучались программы – нотные редакторы Sibelius и Finale (вёл кандидат педагогических наук А.В. Горельченко). Именно освоение этих программ сподвигло меня как преподавателя музыкально-теоретических дисциплин на переработку пособия в новой редакции с использованием и на основе изученных программ – нотных редакторов.

В начале работы появилось много трудностей. Основными из них стали: нестандартная нотная запись и размещение специфических обозначений. Для удобства работы с нотным редактором использовалась русифицированная версия Finale (всё последующее описание основано на использовании данной программы – нотного редактора).

### Некоторые проблемы и пути их решения.

1. Шаблон. Из-за многочисленных изменений настроек к каждой теме данный сборник удобнее создавать в виде небольших файлов по 1-2 странице. Поскольку учебник-тетрадь рассчитан на обучение детей 5-6 лет, необходимо предусмотреть специальный нотоносец – более крупный, а формат прописей при этом диктует специфическое отображение музыкальных элементов. Создав один пустой файл и сделав в нём все необходимые настройки, можно сохранить его как шаблон (описание как задать

нужный размер, удалить отображение элементов – см. в следующем п. 2). Находим путь к папке шаблонов программы Finale (Стартовое окно → Настройки → Папки, шаблоны) и «Файл» → «Сохранить как», в нижнем поле выбираем «Файл шаблона Finale (\*.ftm)». Открытие сохранённого шаблона: Стартовое окно – Шаблоны (НЕ Мастер создания!) – найти новый сохранённый шаблон.

2. Большой проблемой при создании не типичного нотного текста, а обучающего материала для детей стало специфическое отображение нотных и сопровождающих их элементов: отсутствие ключей, размера, тактовых черт, нотного текста в сером цвете для возможности обводить эти элементы. Изменение расстояния между линиями стана, выключение ключей, пауз, тактовых черт, номеров тактов: Инструмент «Нотный стан» → двойной щелчок на нотоносце. В открывшемся диалоговом окне справа в пункте «нотный стан» выбрать «Другой» и установить в верхнем поле нужное расстояние (например, 0.125). Ниже, слева – «Настройки» – снять галочку около пункта «Показывать паузы в пустых станах», справа – в «Элементах для отображения» – снять галочки около пунктов «Тактовая черта», «Ключи», «Размер». В «Независимых элементах» поставить галочку «Нотный шрифт» и «Выбрать» нужный размер под нотоносец. Удаляем номера тактов: Документ → редактировать номера тактов → снять галочку в пункте «Показать номера тактов в начале систем станов». Если нужно сделать более толстую линию нотного стана, добавочных линий: Документ – Настройки документа – Линии и кривые. Размер будущего ключа можно изменить также в настройках документа Ключи – Дизайн ключей. В пункте шрифты можно задать нужные шрифт и размер для будущих текстовых элементов.

Проблема цветного нотного текста (в данном случае – серого) решается через вкладку «Правка → настройки программы → цветовая гамма». Если необходимо сочетать черный и серый цвета в разных тактах, можно задать серый цвет на второй слой и при необходимости ввода нотного текста серым тоном набирать его, выбрав второй слой (в левом нижнем углу).

Запись нот, когда в такте по 5-8 целых нот, а сама тактовая черта является больше разделением одной группы нот от другой:

1) инструмент «Нотный стан» → двойной щелчок на нотоносце, поставить галочку около пункта «Тактовая черта»;

2) инструмент «Размер» и поставить «нереальный» размер 5/1, если нужно отделить тактовой чертой группу из пяти целых нот или 8/1 – если из восьми;

3. Проблема смещения сопровождающих нотных текст символов при последующем редактировании. Все обозначения, которые должны сопровождать непосредственно нотный текст (галочки-дыхание, обозначение тонов-полутонов, палочек-пульсов), лучше делать через инструменты «Нюансы» или «Знаки артикуляции». Эти инструменты позволяют прикреплять любые необходимые обозначения к определённой ноте.

Описанные выше проблемы и пути их решения были связаны с созданием конкретного учебного пособия для учащихся подготовительного класса и не охватывают широкий спектр других возможностей нотного редактора Finale. Данный учебник-тетрадь, созданный первоначально в программе Power Point, используется уже шестой год и является, по отзывам педагогов, родителей и детей, очень продуктивным, полноценным, интересным и доступным в информативном плане пособием. Программа Finale дала возможность усовершенствовать его внешний вид и дополнить его методическое содержание.

#### Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
2. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014: 293 – 294.
3. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А.И. Герцена*. 2004; Т. 4; № 9: 123 – 138.
4. Горбунова И.Б. 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)
5. 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: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена. 2015: 29 – 34.
6. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
7. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
8. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яценковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.

#### References

1. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
2. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika «RI-2014»*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.
3. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologiy kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; T. 4; № 9: 123 – 138.
4. Gorbunova I.B. 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)
5. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i DIGITAL HUMANITIES. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015*: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. 2015: 29 – 34.
6. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
7. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
8. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentkovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.

Статья поступила в редакцию 10.08.17

УДК 378

**Frolova S.V.**, teacher of musical-theoretical disciplines, Children's Music School № 1 n.a. E. D. Aglintseva (Ryazan, Russia),  
E-mail: askunass@inbox.ru

**MULTIMEDIA IN MUSIC EDUCATION: TEACHING EAR TRAINING.** Music education at modern schools of the digital age every year increasingly relies on multimedia tools in education. The latest research proves fruitful impact and effectiveness in education. In the article the author describes the specifics of using modern multimedia, music, computer and information technologies, as well as modern professional environments of the end user layer (program-sequencers and notation editors) in teaching solfeggio at music schools and children art schools.

**Key words:** music education, solfeggio, musical-computer technology, multimedia, children's music schools.



**С.В. Фролова**, преп. музыкально-теоретических дисциплин МБУДО «Детская музыкальная школа № 1 им. Е.Д. Аглинцевой», г. Рязань, E-mail: askunass@inbox.ru

## МУЛЬТИМЕДИА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕПОДАВАНИЕ СОЛЬФЕДЖИО

Музыкальное образование в Школе цифрового века с каждым годом всё чаще опирается на мультимедийные средства в обучении. Последними исследованиями доказано их плодотворное влияние и эффективность в образовании. В статье рассмотрены особенности использования современных мультимедийных, музыкально-компьютерных и информационных технологий, современных профессиональных сред уровня конечного пользователя (программы-секвенсоры и нотные редакторы) в сфере преподавания сольфеджио в детских музыкальных школах и детских школах искусств.


**Ключевые слова:** музыкальное образование, сольфеджио, музыкально-компьютерные технологии, мультимедиа, детские музыкальные школы.

Музыкальное образование XXI века с каждым годом всё чаще опирается на мультимедийные средства в обучении. Последними исследованиями доказано их плодотворное влияние и эффективность в образовании. Стоит отметить, что любому преподавателю, относящемуся к своей работе творчески, необходимо сегодня владеть средствами мультимедиа и применять их в своей педагогической практике.

Возможности применения мультимедиа в современном музыкальном образовании разнообразны, что достаточно подробно отражено в методических и методологических исследованиях, разработке цифровых образовательных ресурсов, интерактивных сетевых образовательных технологий, в ряде научных статей и монографий (см., например, работы [1; 2; 3; 4]). Мы рассмотрим особенности их использования в сфере преподавания сольфеджио.

В 2013 г. было положено начало учебно-творческому проекту по сольфеджио в виде тестов в формате мультимедийной презентации с использованием музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [5; 6; 7]. Первый этап создания был связан с обучением учеников 3-его класса. В дальнейшем проект был переосмыслен и дополнен. Сформировалась как промежуточная, так и конечная концепция проекта, основная цель которого – сделать сложный проверочный этап более продуктивным и увлекательным для учащихся. Проект предназначен для проверки знаний, умений и навыков детей в конце каждого учебного года на протяжении всего школьного курса обучения предмету «Сольфеджио» (с 1-го по 8-ой класс). Он представляет собой 8 проверочных работ, связанных между собой оформлением, тестовыми вариантами заданий. На данный момент проект не включает в себя понятия «игра», и может только претендовать на игровое начало в нём. Итоговый вариант проекта выполняется в формате flash- и 3D-анимации с автоматическим подсчётом результатов, возможностью вписывать ответы на задания, а также содержать необходимые видео фрагменты.

Каждая проверочная работа включает в себя наиболее полный спектр тем, изучаемых за год, а именно – метро-ритм, мелодия, тональность, интервалы, аккорды и др. Уровень проверочной работы соответствует конкретному классу, не включая в себя более лёгкие или превышающие по сложности задания (исключение – раздел «Разминка»).

Так, в проверочной работе для 2 года обучения встречается определение размера музыкальных примеров, ритма  по слуху, пропущенных пауз или разделение данной мелодии на такты (с указанием размера). Из раздела «Тональность» встречаются определение тональности по вводным и неустойчивым ступеням, слуховой и зрительный анализ видов минора, определение тоники по нотному тексту и на слух и др. Последним заданием является устный мини-диктант, где к нотному тексту необходимо подобрать соответствующее звучание.

В проверочной работе для 3-его класса добавляется раздел «Аккорды»: 4 вида трезвучий – мажорное, минорное, уменьшённое, увеличенное, обращения мажорных и минорных трезвучий и др. В раздел метро-ритма добавлены ритмические группы



В конце работы предложено задание на слуховое восприятие целого каденционного оборота, а не тоники отдельно.

Все задания, включённые в проверочную работу для двух классов, можно разделить на три типа: работа по нотной записи, аудио-задания, смешанные, где совмещается нотный текст и аудио. Это позволяет более полно проверить знания учащихся.

Каждая проверочная работа включает в себя 2 раздела: вступительный – Разминка и основной – собственно Проверочная работа. В завершении представлен всего один слайд, на фоне которого идёт подсчёт результатов.

В разминке содержатся группы по 4-е задания разного типа, не сложные по содержанию. Цель данного раздела – настроить ученика на выполнение дальнейших заданий подобного формата.

Основной раздел – Проверочная работа – состоит из девяти заданий. Для 2 класса это: 3 задания – на метро-ритм (2 по нотной записи и 1 аудио), 4 – по теме «Тональность» (2 по нотной и 2 аудио), 1 – на интервалы (смешанный тип), 1 – диктант (смешанный тип). По 3 классу: 1 задание на метро-ритм (по нотной записи), 1 – на тональность (аудио), 2 – на интервалы (по нотной записи и аудио), 2 из раздела «Аккорды», 1 задание – диктант и 2 – смешанных, построенных на сочетании разных разделов (также смешанный тип).

**Техническая база проекта.** При создании проекта «Проверочные работы по сольфеджио» использовались различные программы. **Основной программой**, где в конечном виде собирались все задания проекта и где в последствие они же выполняются, является **Power Point**.

Двумя **главными программами** стали нотный редактор **Finale** и широкоформатная программа-секвенсор **Cubase**. В программе **Finale** создавался иллюстративный материал заданий «работа по нотной записи» или смешанных. **Cubase** позволил сделать аудио-ряд проекта, как в самых простых заданиях, где звучали отдельные элементы музыкального языка, исполненные на фортепиано, так и в более сложных, где можно было использовать возможности аранжировки.

На ряду с выше перечисленными использовалось много вспомогательных программ, без которых невозможно было бы достичь желаемого результата. Это любая стандартная программа по редактированию изображений (**Picture Manager**, **Paint** и др.), где можно обрезать более точно иллюстрацию (нотные записи из **Finale** или оформительскую), удалить лишние детали. Из более сложных (но не таких обязательных) была использована графическая программа **Corel PHOTO-PAINT**, позволяющая сделать цветовую коррекцию изображений формата, отразить их под нужным углом и т.д.

**Методическая база.** При составлении проверочной работы знаний, умений и навыков в конце учебного года важно чётко представлять их перечень на нужный момент. Поэтому главными методическими помощниками становятся образовательные программы, где прописан объём ЗУНов (знаний, умений, навыков) для каждого года обучения:

- Дополнительная предпрофессиональная общеобразовательная программа по предмету «Сольфеджио» на основе ФГТ. В данной программе понадобится учебно-тематический план и содержание тем (содержание учебного предмета).

- Настольной методичкой любого педагога-теоретика по-прежнему остаётся одна из самых удачных программ по сольфеджио, утверждённая Министерством культуры СССР. В ней очень подробно описывается уровень ЗУНов учеников не просто по классам, а по видам работы на уроках сольфеджио. Это сольфеджирование и пение с листа; воспитание чувства метро-ритма; воспитание музыкального восприятия (анализ на слух); музыкальный диктант; воспитание творческих навыков; теоретические сведения.

Интересными являются разработки, выполненные сотрудниками учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена под руководством

И.Б. Горбуновой (см., например, [8; 9; 10]). В них представлены конкретные упражнения на развитие внимания, музыкальной памяти и слуха. Эти принципы были также использованы при разработке заданий нашего проекта. Хорошим подспорьем для составления заданий стал известный цикл Рабочих тетрадей по сольфеджио Г.Ф. Калининой. В этом учебном пособии представлен разнообразный спектр письменных заданий. Преподаватель, переработав под свой класс, может взять за основу многие из них. Также мы воспользовались сборниками диктантов и учебниками по сольфеджио Г. Фридкина («Музыкальные диктанты»); Е. Давыдовой и С. Запорожец (Учебник по Сольфеджио для 3 класса); А. Барабошкиной (Учебник по Сольфеджио для 2 класса).

Так, используя методические и учебные пособия в нужных для проекта аспектах, синтезируя их отдельные части, немного переосмысливая, получается своеобразный тип тестовых заданий для проверки учащихся. Компьютер (в некоторых случаях, – музыкальный компьютер [11; 12]) здесь выступает в качестве красочного и близкого современным детям элемента оформления.

**Методические рекомендации.** Данные проверочные работы предназначены для выполнения их в конце года, когда пройден весь материал по программе учебного года. Он требует определённой подготовки учащихся, т.к. включает в себя довольно разнообразный набор ЗУНов. А если преподаватель решил в конце года впервые применить подобную форму проверки, то ряд подготовительных мероприятий провести необходимо. Лучше всего, если педагог в течение всего учебного года частично внедряет принципы будущей годовой проверочной работы. Похожие задания могут встречаться в промежуточных небольших самостоятельных работах после прохождения какой-либо темы, в конце изучения раздела, а также в конце четверти.

Задания на логику можно начинать с первых лет обучения. Как только дети изучили месторасположение нот на нотоносце, усвоили самые основные музыкальные понятия – темп, лад, динамика, метр, ритм – можно начинать давать несложные подобные задания. Пусть это будут самые легкие упражнения, где написано три звена по три звука: до-ре-ми, ре-ми-фа, ми-фа-соль, которые необходимо продолжить дальше. В самом начале даже в этом задании учителю придётся очень подробно рассказать суть упражнения и задать определённые наводящие вопросы. Затем можно усложнять данное упражнение другим порядком нот и их количеством (вниз три-четыре звука, через ноту, опевание и т. д.). Также можно наталкивать детское мышление сразу обобщать материал, находить в нём общее и различия на основе того, что пройдено. Так, например, изучив несколько песен, спросить в каких из них встречался мажорный лад, поступенное движение мелодии. Другой вид заданий: прослушав одну мелодию два раза, определить, что изменилось (лад, размер, ритм, темп и т.д.). Разнообразие логических заданий прямо пропорционально пройденному материалу, а, следовательно, с каждой новой темой перед преподавателем открывается ряд упражнений подобного рода.

Данный проект уже проходит апробацию. Так, проверочные для 2, 3 классов были проведены с учащимися вторых-пятых классов. Проверочную работу для 2 года обучения прошёл второй класс, а для 3 года – третьи, четвёртые и пятые классы.

В ходе апробации были замечены многие неудачные детали проекта. В первую очередь анимация (навигация). Первый её вариант оказался не самым удобным для детей, и его пришлось доработать. Пришлось также корректировать описание правил, сделать его более лаконичным и точным, т.к. сначала дети не очень хорошо поняли как именно пользоваться навигацией. Из содержательной части были трансформированы ритмические и интервальные задания работы, оказавшиеся менее логичными (относительно детского мышления). Изменялось также и количество заданий в Разминке и основном разделе.

В целом результат оказался положительным. Главная задача проекта – пробуждение интереса детей – была выполнена. С большим интересом и азартом ученики вспоминали «нелюбимые» гаммы, интервалы, анализировали на слух и без особого психологического напряжения делали устный диктант.

Проверочные работы были понятны ученикам и не вызвали особых трудностей. Весь материал учащимся был знаком, что не создавало лишнего напряжения. В группах 4-5 классов подобные задания уже встречались ранее только в бумажном варианте. Поэтому, с легкостью пройдя все задания для 3 года обучения, ученики высказали желание сделать похожую проверочную работу по своему уровню. Одинаковый принцип построения заданий, в новом, красочном компьютерном формате не уменьшил интерес к ним, а наоборот пробудил к более детальному осмыслению материала. Весь процесс становится вполне подвижным. К компьютеру выходят по очереди представители каждой группы для выполнения доставшихся им заданий. Приветствуется совместное обсуждение вариантов ответа. При этом преподавателю желательно делать заметки по поводу активности учеников, правильности суждений, высказываний, и может быть, вслух комментировать это, представляя всё в виде таблицы с «+» и «-». Так, дети знают, что любое их высказывание и поведение в работе учитывается. Если команда не справляется с ответом, продуктивнее будет отдать вопрос другой, нежели выбирать табличку «Пропустить задание». Ею лучше воспользоваться, если никто из команды не справился с заданием. В конце перед преподавателем вырисовывается полная, не только визуальная (конкретное количество «+» и «-» напротив каждого ученика), но и психологическо-поведенческая картина, по которой можно контролировать и успеваемость и взаимоотношения учащихся. Каждому ученику выставляется по две оценки – за команду и за личный вклад в достижение команды. Всем участникам по желанию преподавателя могут быть выданы сладкие или памятные призы/сувениры.

Как показала практика последний способ, может быть, более сложный для преподавателя в плане контроля, но намного увлекательнее для самих учащихся и, что главное, хорошо влияет на элемент класса, это очень важно для реализации различных элементов учебного процесса в целом.

Опирайтесь только на этот принцип проверки не стоит, т.к. в музыкальной педагогике есть много необходимых практических заданий чисто исполнительского плана, про которые забывать недопустимо. Главная цель подобных проверок с использованием мультимедийных средств – повысить плодотворность работы учащихся и сэкономить время, чтобы его больше осталось на выполнение практических заданий.

#### Библиографический список

1. 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.
2. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
3. Горбунова И.Б., Помазенкова М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2015; 3-2: 68 – 82.
4. Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016; 6: 3. Available at: [http://mediamusic-journal.com/Issues/6\\_3.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/6_3.html)
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: 5. 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: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 29 – 34.
8. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
9. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как социально-культурный фактор интеллектуального и эмоционального развития личности в школе цифрового века. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 5: 22 – 29.
10. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. *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. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой, 2011: 128 – 131.

11. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новый инструмент музыканта. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 6: 135 – 139.
12. Горбунова И.Б., Чибирев С.В. Музыкально-компьютерные технологии и проблема моделирования процесса музыкального творчества. *Региональная информатика «РИ-2014»*: материалы XIV Санкт-Петербургской международной конференции. 2014: 293 – 294.

## References

1. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentskovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
2. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.
3. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S. Muzykal'no-komp'yuternye i oblachno-orientirovannye tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2015; 3-2: 68 – 82.
4. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; 6: 3. Available at: [http://mediamusic-journal.com/issues/6\\_3.html](http://mediamusic-journal.com/issues/6_3.html)
5. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; T. 4; № 9: 123 – 138.
6. 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)
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i DIGITAL HUMANITIES. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 29 – 34.
8. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i 'emotsional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.
10. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. *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. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj, 2011: 128 – 131.
11. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyj instrument muzykanta. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 6: 135 – 139.
12. Gorbunova I.B., Chibirev S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i problema modelirovaniya processa muzykal'nogo tvorchestva. *Regional'naya informatika "RI-2014"*: materialy XIV Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii. 2014: 293 – 294.

Статья поступила в редакцию 10.08.17

УДК 37.013

**Kastornova V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, leading researcher, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia), E-mail: [kastornova\\_vasya@mail.ru](mailto:kastornova_vasya@mail.ru)

**THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL INFORMATION SPACE ORGANIZATION.** The article presents the scientific and methodological conditions of an educational i-space organization. Among them the author lists such conditions as forms and methods unity provision of an i-interaction implementation with educational process subjects; i-resource access opportunities submitting in accordance with the educational process subject status; i-resource submitting in accordance with the educational process subject psychological and physiological features; implementation of the ICT didactic opportunities set in the educational space content; implementation of various types of the educational space subjects i-activity.

**Key words:** educational space, educational informational space, formats and methods of informational interaction realization, informational resource, information and communication technologies.

**V.A. Касторнова**, канд. пед. наук, доц., вед. науч. сотр. ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», г. Москва, E-mail: [kastornova\\_vasya@mail.ru](mailto:kastornova_vasya@mail.ru)

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье представлены научно-методические условия организации информационно-образовательного пространства: обеспечение единства форм и методов осуществления информационного взаимодействия с субъектами образовательного процесса; предоставление условий доступа к информационному ресурсу в соответствии со статусом субъекта образовательного процесса; предоставление информационного ресурса в соответствии с психолого-физиологическими особенностями субъекта образовательного процесса; реализация спектра дидактических возможностей ИКТ в контенте образовательного пространства; реализация различных видов информационной деятельности субъектов образовательного пространства.

**Ключевые слова:** образовательное пространство; информационно-образовательное пространство; формы и методы осуществления информационного взаимодействия; информационный ресурс; дидактические возможности ИКТ.

Под информационно-образовательным пространством (ИОП) образовательного учреждения, вслед за И.В. Роберт [1], будем понимать: форму существования и функционирования образовательного учреждения как материального объекта; компонентов образовательного учреждения как материальных объектов, находящихся во взаимодействии, взаимовлиянии и развитии; объектов, представляющих собой составные части обеспечения образовательного процесса, реализованных на базе ИКТ; условия осуществления образовательной деятельности субъектами с использованием объектов (характеризующиеся наличием: материально-технической базы образовательного учреждения, с включением в их число программно-аппаратных и информационных комплексов образовательного назначения; информационно-методического обеспечения образовательного процесса; организационно-методической поддержки осуществления информационной деятельности и информационного

взаимодействия между субъектами образовательного процесса с использованием объектов); форму организации образовательного процесса (обеспечивающей: функционирование и развитие образовательного учреждения; учебно-информационное взаимодействие между субъектами, участвующими в осуществлении информационной деятельности в условиях использования ими объектов; организационно-методическую поддержку осуществления субъектами информационной деятельности и информационного взаимодействия [1]).

Основываясь на этом определении и результатах анализа научно-педагогических исследований [2], можно выделить научно-методические требования к организации ИОП, которые призваны обеспечить единый подход в организации форм и методов реализации информационного взаимодействия с участниками образовательного процесса. Стремительное развитие ИКТ-технологий и Интернет-пространства позволяет создавать различ-



ные сети учебного назначения, формирующие ИОП, которое представляет собой множество Web-сайтов, предназначенных для обучения. Эти сайты, как правило, разрабатываются теми образовательными организациями, которые целенаправленно используют Интернет-технологии для повышения эффективности учебного процесса. На данный момент эти сайты работают в изолированном режиме, и не существует общей схемы их взаимодействия, а это создает определенные затруднения при работе с ними. Очевидно, что для повышения эффективности этих средств ИКТ требуется соединение имеющихся учебных ресурсов сети Интернет в одно информационно-образовательное пространство (ЕИОП), в котором необходимо предусмотреть структуру, порядок и правила общения для практической реализации его использования всеми участниками образовательного процесса.

Единое ИОП означает не только единый подход в получении ресурсов учебного назначения, но и единство форм и методов осуществления учебно-информационного взаимодействия участников образовательного процесса. ЕИОП предполагает наличие единого (хотя и территориально распределенного) банка данных всевозможной информации (научной, технической, методической и пр.), предназначенной для целей системы образования. Предоставление условий доступа к единому информационному ресурсу связано с определенным программно-аппаратным средством выхода к нему. Таким средством является так называемое информационное рабочее место. Информационное рабочее место (ИРМ) представляет потребителю некий инструмент, с помощью которого можно осуществлять доступ к глобальным информационным ресурсам и получить возможность воспользоваться образовательной сетью учебного учреждения (Инtranет) [2].

ИРМ существенно отличается от автоматизированного рабочего места тем, что, обеспечивает информационное взаимодействие и осуществляет доступ к информационным ресурсам [3], ИРМ не является инструментом осуществления какой-либо узконаправленной деятельности, а является программно-аппаратным средством для осуществления информационной деятельности в общем виде. Информатизированное рабочее место просто обеспечивает связь друг с другом участников образовательного процесса [3], а ИРМ отличается более гибкой приспособленностью к нуждам пользователя и не ограничивается только обеспечением возможности взаимодействия работников образовательного учреждения в их профессиональной деятельности. Информационное рабочее место содержит определенный набор сервисных утилит, необходимых для работы с информационными источниками. Основным предназначением ИРМ является интеграция и обеспечение пользователя набором средств ИКТ, исходя из его профессиональных потребностей.

ИРМ дает возможность совместного владения информационной средой учебного заведения (Инtranет), и оно способствует более тесному взаимодействию участников образовательного процесса. При реализации условий организации ИОП с помощью ИРМ реализуется практика разработки совместных проектов участниками этого процесса без согласования времени и места осуществления этого вида деятельности. При этом ИРМ обеспечивает возможность входа в различные информационные среды и системы (Интернет и Инtranет) для удовлетворения своих информационных потребностей.

Работа с информационным ресурсом напрямую связано с психолого-физиологическими особенностями участника образовательного процесса. К ним относятся: возможность самоопределения; упорядочивание информационного воздействия; формирование сбалансированных учебных групп.

Общение в среде ИОП на базе сети Интернет предоставляет возможность совместной работы большому количеству участников учебного процесса, так как распределение психологических типов становится при этом более равномерным, кроме того, телекоммуникации дают территориальную удаленность участников этого процесса, что, в свою очередь, обеспечивает комфортную «среду обитания» пользователей ИОП.

ИОП обладает большими дидактическими возможностями средств ИКТ в контенте образовательного пространства. Реализация этих возможностей, как показал накопленный опыт, позволяет повысить эффективность образовательного процесса, а также создает благоприятные условия для всестороннего развития личности обучаемого; обратная связь в режиме on-line между пользователем и информационными ресурсами учебного назначения; графическая и видео визуализация учебной информации; сохранение на внешних носителях, включая облачную

технологии, больших объемов информации с возможностью её передачи другим пользователям ИОП, а также «дружественного» интерфейса работы пользователя с ней; удобство использования поисковых систем; проведение учебного эксперимента в виртуальных лабораториях; управленческий менеджмент учебной деятельностью и эффективного, незамедлительно мониторинга (с использованием, например, компьютерных тестов) результатов усвоения знаний.

Дидактические требования к ресурсам ИОП формулируются на основе классических обще дидактических принципов, однако они имеют свою специфику с учетом информационных технологий обучения, что придает им своеобразную «окраску». Так, научность предполагает наполнение сайтов, входящих в состав ИОП научно достоверными данными. Соответствие учебных информационных ресурсов ИОП уровню подготовки обучаемых, учет интеллектуальных способностей индивида составляет требование доступности. Реализация индивидуального подхода к обучаемому, учёт индивидуальных возможностей восприятия и переработки предложенного в ИОП учебного материала соответствует требованию адаптивности. Систематичность предполагает выстраивание учебного материала ИОП с последовательным нарастанием его сложности. Визуализация учебного материала наиболее ярко проявляется в реализации возможностей современных средств мультимедийных технологий для представления обучаемым объектов, процессов, явлений (как реальных, так и «виртуальных»). Интерактивный диалог с программной системой (электронным учебником) предполагает обеспечение возможности обучаемого не только отвечать на поставленные программой вопросы, но и пользоваться ее «подсказкой». В широком плане, интерактивный диалог предполагает возможность выбора обучаемым своей индивидуальной траектории обучения. Развитие интеллектуального потенциала обеспечивается развитием мышления и формирования умений и навыков осуществления процессов обработки информации, являющейся содержанием ИОП.

ЕИОП позволяют реализовывать практически все виды информационной деятельности пользователей этого пространства. Средства, являющиеся частью образовательного пространства, дают возможность моделировать и имитировать на экране монитора различные сюжеты, объекты, процессы, явления, а это обеспечивает реализацию новых видов учебной деятельности как по форме, так и по методам представления и извлечения информации. К этим видам деятельности следует отнести все виды информационных процессов обработки информации (регистрация, сбор, накопление, хранение, передача, использование) об изучаемых объектах, явлениях, процессах и передача достаточно больших объемов информации, представленной в различной форме [4]. Возможности ИКТ наиболее ярко проявляют себя в проведении интерактивного диалога в среде ИОП. Его можно рассматривать как взаимодействие пользователя ИОП с программно-аппаратными системами, являющимися неотъемлемой частью образовательного пространства и обладающих широкими возможностями ведения диалога в его среде. Сюда следует отнести и современные технологии отображения на экране монитора информационных и компьютерных моделей различных объектов, явлений и процессов. Этот вид информационной деятельности осуществляется с помощью специальных программ (включая сюда и возможности виртуальной реальности), которые способны реализовать компьютерную визуализацию реальных объектов и процессов, а также их моделей. Получаемое при этом изображение, отображает их состав, внутренние взаимосвязи, пространственную и временную динамику развития, например, с помощью компьютерного тренажера. Поиск нужной учебной информации в среде ИОП осуществляется с помощью глобальных поисковых систем (типа Google, Yandex и пр.), а также внутренних поисковых сервисов, позволяющих осуществлять поиск данных в различных базах данных в диалоговом режиме реального времени. Этот поиск ведется как с помощью перемещения по системам вложенных меню, так и по ключевым словам. Использование информационного ресурса Интернет во многом зависит от определения направлений типизации самого ресурса. Такая типизация должна проводиться по нескольким технологическим и функциональным категориям: организация учебного информационного взаимодействия с ресурсом; степень интерактивности реализуемого ресурса; особенности взаимодействия с ресурсом; функциональная направленность образовательного Web-сайта; вид учебной деятельности, реализуемой с ресурсом.

## Библиографический список

1. Роберт И.В. Создание и функционирование информационно-образовательного пространства. *Информационная среда образования и науки*. 2014; 20: 78 – 101.
2. Касторнова В.А. *Современное состояние научных исследований и практико-ориентированных подходов к организации и функционированию образовательного пространства*: монография. Череповец: ЧГУ, 2011.
3. *Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования*. Составители И.В. Роберт, Т.А. Лавина. Москва, 2012.
4. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва, 2014.

## References

1. Robert I.V. Sozdanie i funkcionirovanie informacionno-obrazovatel'nogo prostranstva. *Informacionnaya sreda obrazovaniya i nauki*. 2014; 20: 78 – 101.
2. Kastornova V.A. *Sovremennoe sostoyanie nauchnykh issledovaniy i praktiko-orientirovannykh podhodov k organizacii i funkcionirovaniyu obrazovatel'nogo prostranstva*: monografiya. Cherepovec: ChGU, 2011.
3. *Tolkovyy slovar' terminov ponyatijnogo apparata informatizacii obrazovaniya*. Sostaviteli I.V. Robert, T.A. Lavina. Moskva, 2012.
4. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty)*. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 10.08.17

УДК 37.013.43

**Kulikova L.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), doctoral postgraduate of pedagogy, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russian), E-mail: nir-klg@altspu.ru

**FORMATION OF STUDENTS' CULTURE IN MODERN CONDITIONS.** The article deals with the issues of reducing the threat of a cultural crisis in our country by pedagogical means. The monocentric model of culture formation, successfully operating for more than seventy years and not meeting the challenges of today, is analyzed. Theoretical bases of formation of culture of graduates of educational institutions of all levels, based on research of intersection of set of the principles providing development of culture in various spheres, are presented. A two-level system for distinguishing the principles of development of students' culture is proposed.

**Key words:** culture, principles, monocentric model, polycentric model.

**Л.Г. Куликова**, канд. пед. наук, докторант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: nir-klg@altspu.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются вопросы снижения угрозы культурного кризиса в нашей стране педагогическими средствами. Проанализирована моноцентричная модель формирования культуры, успешно действовавшая на протяжении более чем семидесяти лет и не отвечающая вызовам времени сегодня.

Представлены теоретические основания формирования культуры выпускников образовательных учреждений всех уровней, базирующиеся на исследовании пересечения совокупности принципов, обеспечивающих развитие культуры в различных сферах. Предложена двухуровневая система выделения принципов развития культуры обучающихся.

**Ключевые слова:** культура, принципы, моноцентричная модель, полицентричная модель.

В настоящее время отсутствие должного внимания к культурному развитию общества привело к достаточно печальным результатам. Данное обстоятельство было констатировано в: «Основах государственной культурной политики», утвержденных Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808; «Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 февраля 2016 г. № 326-р. В этих документах отмечается, что отсутствие целенаправленной культурной политики в нашей стране «может привести к угрозе гуманитарного кризиса», результатом которого является [1]:

- снижение интеллектуального и культурного уровня общества;
- девальвация общепризнанных ценностей и искажение ценностных ориентиров;
- проявления асоциального поведения;
- деформация исторической памяти, проявляется в негативной оценке значительных периодов отечественной истории, распространение искаженной, ложной информации о Российской Федерации;
- разрыв социальных связей (дружеских, семейных, соседских), рост индивидуализма и пренебрежения к правам других.

Так, в Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года говорится о «размывание традиционных российских духовно-нравственных ценностей и ослабление единства многонационального народа Российской Федерации путем внешней культурной и информационной экспансии, пропаганды вседозволенности и насилия, расовой, национальной и религиозной нетерпимости, а также снижение роли русского языка в мире, качества его преподавания в Российской Федерации и за рубежом, попытки фальсификации российской и мировой

истории, противоправные посяательства на объекты культуры» [1] и рассматриваются как угроза национальной безопасности.

В целях не допустить развития событий ни по одному из вышеперечисленных направлений в нашей стране декларируется приоритетность развития культуры: «Культура России – такое же ее достояние, как и природные богатства. В современном мире культура становится значимым ресурсом социально-экономического развития, позволяющим обеспечить лидирующее положение нашей страны в мире» [2].

Трудно не заметить: утверждение на высшем государственном уровне того обстоятельства, что Россия стоит на краю гуманитарного кризиса, угрожающего ее национальной безопасности, связывается не просто с низкой эффективностью системы образования, но с ее опасностью. Положение об опасности развития российского образования для личности, общества и государства было научно обосновано более десяти лет назад [3]. Введение в 2013 году нового «Закона об образовании в Российской Федерации», к сожалению, мало изменило картину.

В связи с открытием нового направления развития российского общества – через развитие культуры, закономерен вопрос: какова роль в этом процессе системы образования и системы высшего профессионального образования, в частности?

Для ответа на этот вопрос важно рассмотреть, а как гражданская, в определенном смысле идеологическая культура формировалась в СССР, когда особых проблем в области культуры, диктующих необходимость принятия решений на высшем государственном уровне, не наблюдалось?

В СССР культура личности формировалась по моноцентричному принципу. То есть, от дошкольных учреждений образования и на каждом последующем уровне формировалась конкретная система ценностей, в соответствии с задачами правящей партии

– КПСС. Эта система ценностей вырабатывалась не на круглых столах различных организаций, а на проходящих раз в десять лет съездах учителей. Раз в десять лет перед десятилетним средним образованием ставились задачи, а потом по итогам выпуска школьников они корректировались.

На каждом новом уровне образования культура учащихся развивалась при неизменном ядре – марксистско-ленинской философии. В дошкольных учреждениях – это знания: о единственно правильном образе жизни – социалистическом, добром дедушке Ленине и о том, что бога нет. В школе – это уже умение дискутировать на вышеперечисленные темы. А после окончания учреждений профессионального образования – уже новое качество: «Советский специалист сегодня – это человек, который хорошо овладел основами марксистско-ленинского учения, ясно видит политические цели партии и страны, имеет широкую научную и практическую подготовку, в совершенстве владеет своей специальностью ... это настоящий интеллигент нового, социалистического общества» [4, с. 3].

Моноцентричный подход развивал догматизм мышления даже в научных исследованиях. Как правило, в научно-исследовательских работах, диссертационных исследованиях по гуманитарным направлениям актуальность, определялась не через поиск противоречий и проблем, а в соответствии с решениями партии и правительства. Звучало это примерно так: «Как было сказано на XXIII (или в зависимости от года выполнения работы XXIV, XXV ...) съезде коммунистической партии Советского союза <...> Наши специалисты должны не только в совершенстве владеть своей специальностью, но и знать законы общественного развития, внутренней и внешней политики, обладать широким кругозором. Без глубокого изучения марксистско-ленинской теории, без ясного понимания политики партии и государства не может быть хорошего советского специалиста. Чтобы решить эту задачу, требуется значительно улучшить качество преподавания общественных наук в высшей школе» [5, с. 56]. Так, формировался уровень культуры научного исследования.

Реализации моноцентричного подхода в системе образования СССР. Основа (ядро) четко прописаны – формирование новых бойцов (не обязательно на боевом, во второй половине XX столетия скорее на трудовом фронте) за коммунистические идеалы под руководством коммунистической партии при поддержке ее первичных организаций: октябрята, пионеры (общеобразовательная школа) и комсомольцы (общеобразовательная и профессиональная [учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования] школа).

Социально-экономические преобразования, произошедшие в нашей стране на рубеже девяностых годов XX столетия, существенно изменили взгляды на культуру личности, методы ее формирования, а следовательно квинтэссенцией является:

- удаление ядра формирования культуры учащихся, связанного с необходимостью трансляции марксистско-ленинской философии каждому;

- запрет деятельности политических партий в учреждениях образования на конституционном уровне.

В ходе исследования формирования инновационной культуры педагога нами выделены три стадии, которые проходит обучающийся в современной системе высшего профессионального образования. На этапе допрофессиональной подготовки происходит формирование общей культуры. На этапе базового образования личность овладевает профессией, следовательно, происходит формирование профессиональной культуры. На этапе профессиональной деятельности личность получает послевузовское дополнительное профессиональное образование в магистратуре – аспирантуре и его совершенствование достигает профессиональной зрелости и сформированности инновационной культуры. В этой системе каждый ее следующий этап (компонент) является логическим продолжением развития и саморазвития инновационной культуры личности (рисунок 1).

На смену моноцентричной концепции приходит концепция – полицентричная [6; 7; 8]. То есть, образовательные учреждения различного уровня, в зависимости от своих кадровых, материально-технических и прочих возможностей сосредотачиваются на развитии какого-либо направления общей или профессиональной культуры. Например, основное внимание уделяется развитию информационной культуры или культуры: исследовательской, проектной, управленческой, экономической и т. д.

При разработке педагогической системы развития той или иной сферы культуры учащихся важно выделить принципы, то есть основания (начала) на базе, которых будет эффективно работать педагогическая система. Если рассмотреть принципы, которые применяются при формировании исследовательской, проектной и управленческой культуры – сфер применения в профессии любого выпускника университета, то можно выделить в них много общего. Множества принципов, используемых в ходе рассмотрения процессов формирования выбранных сфер культуры, при наложении в своем пересечении образуют единую совокупность принципов (рисунок 2) – треугольник на пересечении множеств.

Эта единая совокупность принципов (для процесса формирования рассматриваемых сфер культуры) включает в себя следующие принципы: аксиологичности, вариативности, гуманитарности, детерминизма, деятельности, достоверности, индивидуализации и дифференциации, историзма, креативности, научности, непрерывности и преемственности, объективности, развития, рефлексивности, системности, целесообразности, целостности.

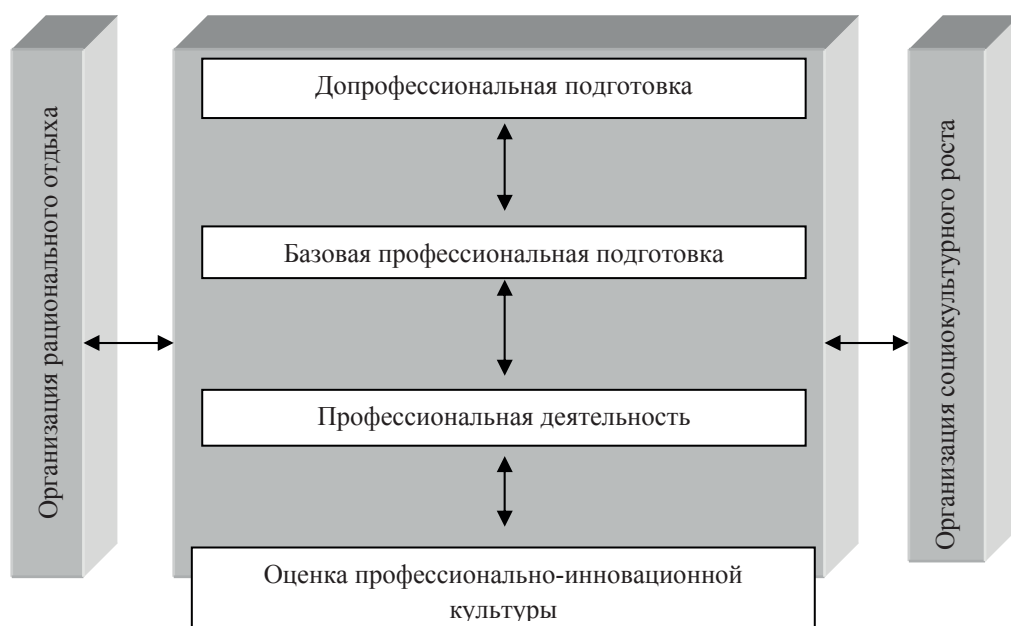


Рис. 1. Элементы по формированию инновационной культуры





Рис. 2. Множества принципов, используемых при формировании исследовательской, проектной и управленческой сфер культуры

Теоретический анализ наметившихся тенденций, обобщение практических результатов и накопленного опыта показали, что такое пересечение множеств принципов можно выделить при формировании любых сфер культур. Это множество принципов должно стать основой реализации требований к выпускнику вуза со стороны федеральных органов управления образованием. Принципы, не вошедшие в пересечение множеств, в большей степени актуализированы для региональных (муниципальных)

органов управления и для образовательных учреждений. По нашему мнению, именно на таком подходе должны строиться теоретические основания формирования культуры выпускников образовательных учреждений всех уровней.

Вместе с тем, при формировании сфер культуры наиболее часто для выбранных в качестве примера трех сфер (исследовательской, проектной и управленческой) используются следующие принципы: антропологичности, герменевтичности, гуманизации, инструментальности, комплексности, перманентности, репрезентативности, таксономии, упорядоченности и др. Их использовании, определяется в первую очередь возможностями региона и образовательного учреждения.

В заключение следует отметить, что:

1. В настоящее время Россия стоит на краю гуманитарного кризиса, проявляющегося в: снижении интеллектуального уровня населения; росте нетерпимости; девальвации национальных ценностей; разрыве социальных связей.

2. Моноцентричная модель формирования культуры, успешно действовавшая в СССР на протяжении более чем семидесяти лет, становится неэффективной в новых социально-экономических условиях.

3. Полицентричная модель воспитания учащихся направлена на их развитие только в определенных сферах культуры и не несет, таким образом, системного характера.

4. Показано, что теоретические основания формирования культуры выпускников образовательных учреждений всех уровней могут быть разработаны в процессе исследования пересечения совокупности принципов, обеспечивающих развитие культуры в различных сферах.

5. Предложена система выделения принципов развития культуры учащихся на двух уровнях: 1) федеральном; 2) региональном и уровне образовательного учреждения.

#### Библиографический список

1. *Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года*. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 февраля 2016 г. № 326-р. Available at: <http://government.ru>
2. *Указ Президента Российской Федерации* от 24 декабря 2014 г. № 808. Available at: <http://kremlin-moscow.com/006063>
3. Анисимов В.В. Что такое безопасность образования, или почему российское образование опасно? *Образование и безопасность: проблемы, концепции, реальность*: сборник научных материалов по Всероссийской конференции. Москва, 2005; 13 – 24.
4. Брежнев Л.И. Учиться, работать и бороться по Ленину! Речь на Всесоюзном слете студентов 19 октября 1971 г. *Техника – молодёжи*. 1971; 12: 2 – 3.
5. *XIII КПСС 29 марта – 8 апреля 1966 года*. Стенографический отчет. Т. 1. Москва: Госполитиздат, 1966.
6. Грохольская О.Г. Приоритеты воспитания личности в условиях изменяющейся России. *Теория и практика воспитания: педагогика и психология*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 120-летию Л.С. Выготского. Москва, 2016; 297 – 301.
7. Мазкова И.Г. *Личностно ориентированный подход – условие подготовки будущих учителей иностранного языка*: учебное пособие. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2006: 106.
8. Орлов А.Н., Калачёв Г.А., Куликова Л.Г. *Подготовка учителя на основе антропологического подхода*: монография. Барнаул. 2009: 211.

#### References

1. *Strategiya gosudarstvennoj kul'turnoj politiki na period do 2030 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 fevralya 2016 g. № 326-r. Available at: <http://government.ru>
2. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii* ot 24 dekabrya 2014 g. № 808. Available at: <http://kremlin-moscow.com/006063>
3. Anisimov V.V. Chto takoe bezopasnost' obrazovaniya, ili pochemu rossijskoe obrazovanie opasno? *Obrazovanie i bezopasnost': problemy, koncepcii, real'nost'*: sbornik nauchnyh materialov po Vserossijskoj konferencii. Moskva, 2005; 13 – 24.
4. Brezhnev L.I. Uchi't'sya, rabotat' i borot'sya po Leninu! Rech' na Vsesoyuznom slete studentov 19 oktyabrya 1971 g. *Tehnika – molodezhi*. 1971; 12: 2 – 3.
5. *XIII KPSS 29 marta – 8 aprelya 1966 goda*. Stenograficheskij otchet. T. 1. Moskva: Gospolitizdat, 1966.
6. Grohol'skaya O.G. Prioritety vospitaniya lichnosti v usloviyah izmenyayushejsya Rossii. *Teoriya i praktika vospitaniya: pedagogika i psihologiya*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 120-letiyu L.S. Vygotskogo. Moskva, 2016; 297 – 301.
7. Mazkova I.G. *Lichnostno orientirovannyj podhod – uslovie podgotovki buduschih uchitelej inostrannogo yazyka*: uchebnoe posobie. Cheboksary: ChGPU im. I.Ya. Yakovleva, 2006: 106.
8. Orlov A.N., Kalachev G.A., Kulikova L.G. *Podgotovka uchitelya na osnove antropologicheskogo podhoda*: monografiya. Barnaul. 2009: 211.

Статья поступила в редакцию 09.08.17

УДК: 37.02

**Mazanyuk E.F.**, senior teacher, Academy of the Humanities and Pedagogy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: [viza\\_1986@ukr.net](mailto:viza_1986@ukr.net)

**THE PROBLEM OF DETERMINING THE MAIN PRINCIPLES OF ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUTH.** The article is dedicated to a problem of determining the main principles of environmental education of youth. The paper analyzes the selection of principles of environmental education with the requirements of the modern society, tendencies of its development, as well as provisions leading current pedagogical concepts. The article presents a list of the main principles of environmental education, which is appropriate when constructing a model of formation of ecological culture among the youth, the analysis of each of these principles.

**Key words:** ecological upbringing, ecological culture, ecological education.

**Е.Ф. Мазанюк**, ст. преп., 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

## ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЁЖИ

Статья посвящена изучению проблемы определения основных принципов экологического воспитания молодёжи. В работе анализируются вопросы отбора принципов экологического воспитания с учетом требований современного общества, тенденций его развития, а также положений ведущих актуальных педагогических концепций. В статье приведен перечень основных принципов экологического воспитания, учет которых целесообразен при построении модели формирования экологической культуры современной молодёжи, проведен анализ каждого из указанных принципов.

**Ключевые слова:** экологическое воспитание, экологическая культура, экологическое образование.

В современных условиях развития мирового общества становятся весьма актуальными проблемы сосуществования человека и природы. Высокая актуальность данных проблем вызвана осознанием того, что естественный баланс указанного сосуществования в значительной степени нарушается нерациональной поведенческой деятельностью человека, негативно влияющей на окружающую среду. В связи с этим в настоящее время в педагогической науке актуализируются вопросы экологического воспитания общества.

Формирование зрелого и целостного природоохранного мировоззрения является одной из ведущих целей всех общественных воспитательных институтов (семья, школа, учреждения профессионального образования, общественные организации и т. п.). В данном ключе высоким воспитательным потенциалом обладают, в частности, образовательные организации [1]. Так, проектирование и реализация совершенной модели экологического воспитания подрастающего поколения является ведущей задачей современного образования.

При разработке модели экологического воспитания молодёжи важным условием является подбор и учет принципов, способствующих оптимизации и повышению эффективности указанного воспитательного процесса.

По мнению ученых Р.С. Гарифуллиной и И.А. Юркиной, «одной из существенных причин низкого качества экологического воспитания является неадаптированность современного экологического знания к специфике воспитательных задач, неполная осведомленность педагогических субъектов о природных процессах, их скрытом и трансграничном характере» [2, с. 60]. В связи с этим при построении дидактической системы экологического воспитания молодёжи необходим, по нашему мнению, учет не только традиционных принципов воспитания, утвердившиеся в отечественной дидактике, (сознательность и активность, систематичность и последовательность, доступность и индивидуализация), но и тех принципов, которые все еще недостаточно реализуются в современной теории и практике образования, а именно:

- принцип гуманизации и демократизации воспитательно-образовательной и природоохранной работы;
- принцип дифференциации и индивидуализации;
- принцип природосообразности;
- культурологический подход;
- личностно ориентированный подход в воспитании;
- краеведческий;
- этнографический.

Данный перечень принципов является обобщенным. Выбор принципов зависит от учета индивидуальных особенностей и уровня сформированности экологической культуры обучающихся.

По мнению И.Д. Зверева, отбор принципов экологического воспитания молодёжи должен основываться на междисциплинарном подходе к формированию экологической культуры, учете единства интеллектуального и эмоционально-волевого начал в деятельности обучающихся [3].

В последние два десятилетия в отечественной педагогике отмечается тенденция обращения к гуманистическому подходу в образовании, что отражается и на деятельности образовательных организаций. Сущность образования в контексте гуманистической парадигмы заключается в последовательности реализации гуманистического принципа, концепция которого заключается в обучении во имя развития личности обучающегося, в укреплении нравственных и гуманных отношений, в формиро-

вании бережного отношения к внутреннему миру воспитанника, его интересов и потребностей, в обобщении душевного, духовного и нравственного потенциала [4].

Р. В. Степанец подчеркивает, что «в аспекте формирования экологически культурной личности в условиях интеграционных процессов, характерных для современного образования, по-иному следует толковать проблему гуманизации образования. В настоящее время постановка вопроса о гуманизации образования свидетельствует о признании гуманизма в качестве базовой идеи развития образования» [5, с. 330].

На основе глубокого анализа современных теоретических источников, посвященных вопросам экологического образования и формирования экологической культуры молодёжи, нами были определены основные принципы экологического воспитания, а именно:

- принцип единства сознания и поведения;
- принцип систематичности и последовательности;
- принцип доступности и индивидуализации;
- принцип гуманизации и демократизации содержания воспитательно-образовательной и природоохранной работы;
- принцип интегрированности воспитания;
- принцип природосообразности;
- принцип культуросообразности.

Обратимся к более подробному рассмотрению сущности указанных принципов экологического воспитания молодёжи.

Принцип единства сознания и поведения в воспитании предполагает сознательное отношение обучающихся к процессу обучения, формирование у них осмысленного понимания и устойчивого интереса к общей цели и конкретным задачам. Учет данного принципа в системе экологического воспитания позволяет повысить уровень экологических знаний и экологической культуры, способствует формированию мотивационно-ценностного компонента указанного воспитательного процесса.

Принцип систематичности и последовательности в системе экологического воспитания молодёжи предполагает соблюдение рациональной последовательности в применении средств и методов организации педагогической деятельности, направленной на формирование экологической культуры. Сущность данного принципа заключается в регулярности и систематичности проведения воспитательных мероприятий по экологическому образованию. Систематичность и непрерывность экологического образования, последовательность изучения и усложнения учебного материала достигаются с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и уровня подготовленности воспитанников. Данные требования должны распространяться также на формы и методы организации работы по экологическому воспитанию молодёжи.

В системе экологического воспитания подрастающего поколения, по нашему мнению, весомым является принцип доступности и индивидуализации, в котором доступность предполагает постоянное и постепенное преодоление трудностей выполняемых задач на основе рационального планирования содержания учебного материала. Учет возрастных и индивидуальных особенностей на каждом возрастном этапе развития позволяет рационально построить процесс обучения и воспитания и правильно дозировать учебные нагрузки. Принцип доступности и индивидуализации требует соблюдения ряда условий: при отборе средств, форм и методов воспитания, дифференциации учебных задач и нормировании нагрузок следует руководствоваться учебными программами, нормативными и гигиеническими требованиями.

Согласно ведущим концепциям современной отечественной педагогической науки, осуществлять полноценное экологическое воспитание молодёжи невозможно без учета принципа гуманизации и демократизации содержания воспитательно-образовательной и природоохранной работы. Данный принцип предполагает организацию образовательной и природоохранной деятельности на основе уважительного и доброжелательного отношения к каждому обучающемуся, оказание помощи и педагогической поддержки в индивидуальном развитии воспитанников путем установления доверительных субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса, исключающих принуждение.

При организации процесса экологического воспитания молодёжи важным условием является учет принципа интегрированности воспитания, который требует отбора содержания экологического образования, позволяющего обеспечить целостность развития общего мировоззрения, восприятия окружающего мира, осознание системы связей между его объектами и явлениями.

При проектировании модели экологического воспитания подрастающего поколения необходим учет требований принципа природосообразности, в основе концепции которого – отношение к человеку как к части природы. Сущность данного принципа заключается в осуществлении образовательной деятельности с учетом законов развития организма, особенностей физического развития. Учет данного принципа при разработке и реализации модели экологического воспитания молодёжи позволяет обеспечить преемственность этапов развития личности, в том числе – этапов формирования экологической культуры.

Одним из важнейших принципов экологического воспитания является принцип культуросообразности. Данный принцип определяет отношения между образованием и культурой как

средой, способствует разностороннему развитию личности, а также регулирует воспитательное воздействие на обучающегося. Указанный принцип является культурной доминантой содержания воспитания, в основе которого общечеловеческие, общенациональные и этнические ценности. В рамках принципа культуросообразности отношение к воспитаннику определяется на основе восприятия его в качестве свободной целостной личности, способной по мере своего культурного развития к самостоятельному выбору ценностей, творческой самореализации и самоопределению. Данный принцип предусматривает обучение, воспитание и развитие экологических знаний, формирование экологической культуры и организации жизнедеятельности обучающихся в контексте культуры. Реализация педагогических требований принципа культуросообразности предполагает создание в образовательном процессе единого культурно-образовательного пространства, благоприятного для личностного развития воспитанников и приобретения ими опыта культуросообразного поведения.

Резюмируя вышесказанное, заключим, что при проектировании и реализации модели экологического воспитания молодёжи важным условием является учет дидактических принципов. Важной проблемой в данном ключе является подбор принципов, концепции которых будут лежать в основе воспитательной системы. Для повышения эффективности процесса формирования экологической культуры молодёжи необходим учет как традиционных дидактических, так и инновационных принципов, целесообразности применения которых обоснована в авторитетных современных педагогических исследованиях. Реализация определенных в данном исследовании принципов экологического воспитания способствует развитию экологических знаний, воспитанию экологической культуры и сознания молодёжи.

#### Библиографический список

1. Гайсин И.Т. *Преемственность системы непрерывного экологического образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Казань, 2000.
2. Гарифуллина Р.С., Юркина И.А. Концептуальные основы экологического образования в России. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2014; 2: 58 – 62.
3. Зверев И. Д. Методологические основы принципов и условий реализации экологического образования. *Педагогические принципы и условия экологического образования*. Москва, 1983: 4 – 10.
4. Амонашвили Ш.А. *Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников*. Москва, 1984.
5. Степанец Р.В. Интегративный подход к развитию экологического образования школьников. *Вестник Брянского государственного университета*. 2001; 1: 328 – 335.

#### References

1. Gajsin I.T. *Preemstvennost' sistemy nepreryvnogo `ekologicheskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kazan', 2000.
2. Garifullina R.S., Yurkina I.A. Konceptual'nye osnovy `ekologicheskogo obrazovaniya v Rossii. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2014; 2: 58 – 62.
3. Zverev I. D. Metodologicheskie osnovy principov i uslovij realizacii `ekologicheskogo obrazovaniya. *Pedagogicheskie principy i usloviya `ekologicheskogo obrazovaniya*. Moskva, 1983: 4 – 10.
4. Amonashvili Sh.A. *Vospitatel'naya i obrazovatel'naya funkciya ocenki ucheniya shkol'nikov*. Moskva, 1984.
5. Stepanec R.V. Integrativnyj podhod k razvitiyu `ekologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2001; 1: 328 – 335.

Статья поступила в редакцию 09.08.17

УДК 37.013.75

**Poliakova E.A.**, Doctor of Sciences (History), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul Russia),  
E-mail: elena2873@mail.ru

**Kozhevnikova E.S.**, senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul Russia), E-mail: elen-kozh2013@yandex.ru

**THEATRE AS AN EDUCATIONAL FORM OF CULTURE (WITH REFERENCE TO S.A. BOBROVSKY'S THEATRE).** The article is dedicated to description of a theatre as an educational form of culture. Theatre realizes an educational function regarding a society carrying out a transmission of socially significant information (values, standards and ideas) by means of specific communication. The director's theatre has the largest potential in realization of its social and cultural functions. It is capable to a greater degree to transform its activity with a purpose of accenting an attention on social, cultural and personal positions of a concrete society and forming of its outlook directions. The article analyzes the experience of broadcasting for the viewer values, norms, ideas within the framework of a unique, individual creative concept: the case study of the director's theater of Sergei Aleksandrovich Bobrovsky.

**Key words:** theater, educational form of culture, director's theater, values, cultural and educational space.

**Е.А. Полякова**, д-р ист. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,  
E-mail: elena2873@mail.ru

**Е.С. Кожевникова**, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,  
E-mail: elen-kozh2013@yandex.ru



## ТЕАТР КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФОРМА КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ РЕЖИССЁРСКОГО ТЕАТРА СЕРГЕЯ АЛЕКСАНДРОВИЧА БОБРОВСКОГО)

Статья посвящена характеристике театра как образовательной формы культуры. Осуществляя трансляцию социально значимой информации (ценности, нормы, идеи) средствами специфической коммуникации, театр выполняет по отношению к обществу образовательно-воспитательную функцию. Наибольшим потенциалом в реализации своих социокультурных функций обладает режиссёрский театр. Он в большей степени способен трансформировать свою деятельность с целью акцентирования внимания на социокультурных и личностных позициях конкретного общества и формирования его мировоззренческих установок. В статье анализируется опыт транслирования для зрителя ценностей, норм, идей в рамках уникального, индивидуального творческого концепта: на примере режиссёрского театра Сергея Александровича Бобровского.

**Ключевые слова:** театр, образовательная форма культуры, режиссёрский театр, ценности, культурно-образовательное пространство.

Театр – уникальная культурная форма, которая является с одной стороны порождением социума, а с другой – инструментом его изменения, трансформаций. Взаимодействие театра, непрерывно осуществляемое с другими культурными и образовательными учреждениями способствует его адаптации к изменяющимся социальным реалиям, а транслирование социально-значимой информации, которая позволяет «сориентироваться в окружающем мире, гармонизировать связи, отношения, ценности и идеалы» [1, с. 25], делает театр актуальным для общества. Ориентированность театра на решение задач образовательного и воспитательного характера определяет его принадлежность к образовательным формам культуры.

Театр, осуществляя трансляцию социально значимой информации, сосредоточенной в авторских работах, способствуют повышению культурно-образовательного уровня населения и его воспитанию. Специфика театра как образовательно-воспитательного института заключается не только в «живом общении актёра и зрителя» [1, с. 25], но и автора, который является генератором смыслов. Это общение обладает значительным ценностным потенциалом, поскольку «демонстрация спектакля неотделима от его восприятия зрителем. Спектакль не существует как фиксированный в материале памятник, он пребывает в постоянном самодвижении, саморазвитии событий и характеров, в живом психологически насыщенном контакте с публикой» [2, с. 18].

Говоря о театре как об уникальной образовательной форме культуры, следует отметить особую миссию провинциальных театров являющихся «масштабным пластом истории» и отражающих «специфику местной культуры». Наталья Дидковская отмечает что, провинциальный театр «воплощает в себе сцену гражданского «диспута», является носителем социокультурных и личностных позиций конкретного общества... всеми осознаётся как интегратор» социокультурных ценностей, транслирующий их «на специфическом художественном языке» [3, с. 116]. Профессиональный рост любого театра обеспечивается, прежде всего, личностью режиссёра. Режиссёрский театр – явление уникальное, это постоянный поиск выразительных средств для создания не просто частной истории, а модели Мира. Одним из ярких примеров, позволяющих проиллюстрировать роль режиссёра в формировании культурно-образовательного пространства в целом и зрительской культуры, в частности является режиссёрский театр Сергея Бобровского.

С. Бобровский закончил Московское театральное училище имени Б. Щукина (мастер курса – режиссер Л. Хейфиц). Ещё являясь студентом он стал Лауреатом Первой премии Всероссийского фестиваля моноспектаклей в Перми. Поставленный им в Новосибирском театре «Старый дом» спектакль «Акт» получил несколько премий и был показан в Москве. На сцене новосибирского драматического театра «Старый дом» состоялся и дипломный спектакль С. Бобровского «Служанки» по пьесе Ж. Жене, который был представлен на Международном Рождественском фестивале в Новосибирске в 1998 году. Сценический вариант японской новеллы Т. Такахаши «Томление», поставленный с актёрами новосибирского театра, был дважды показан на телеканале «Культура» в 2000-м году. В сезон 1999 – 2000 гг. С. Бобровский работал в Барнауле. В Молодёжном театре Алтай режиссер поставил «Мандрагору» (Н. Макиавелли), а в краевом театре драмы спектакль «Банкрот» (А. Островский), отмеченный Муниципальной премией как лучший спектакль 2000 года. Все его спектакли отличались индивидуальностью, не похожестыю один на другой и вместе с тем узнаваемостью режиссуры.

С 2001 по 2006 год С. Бобровский – главный режиссёр Бийского драматического театра. Анализ бийского периода режиссёрских работ позволяет выделить две тенденции в его творчестве. Первая связана со стремлением «к сохранению классического культурного наследия» [4, с. 67]. Как отмечал в своей работе «Провинциальный театр – центр театральной России» С.С. Загребин, сохранение театрального наследия предполагает «сохранение и целевое использование существующих театральных зданий, организация театрального дела в рамках стационарного репертуарного театра с постоянной труппой, использование в качестве драматургической основы театральных постановок классических образцов русской и зарубежной драматургии, ориентация режиссуры на традиции русского психологического театра» [4, с. 67]. Все эти позиции ярко прослеживаются в деятельности С. Бобровского как главного режиссёра Бийского драматического театра. Его спектакли изменили художественный облик театра. Основой репертуара стала русская и зарубежная классика – Н. Гоголь, А. Островский, П.К. Мариво, Ж.-Б. Мольер, Б. Шоу, К. Гольдони.

В этот период заметно вырос исполнительский уровень бийских актёров. Так, в 2002 г. театральные критики при Алтайской организации Союза театральных деятелей России отметили спектакль «Женитьба» по пьесе Н. Гоголя Первой премией за оригинальное и современное прочтение классики, а спектакль «Она» по пьесе Жана Ануя «Чёрная невеста» был награжден Муниципальной премией города Барнаула как лучший спектакль 2004 года. Особую популярность завоевал спектакль «Женитьба», поставленный С. Бобровским в соавторстве с художником по костюмам и сценографом О. Смагиной. Вся постановка была насыщена смысловыми мизансценами, игровой театральной атмосферой, подробной разработкой интриги. Режиссура спектакля, при сохранении классического сюжета, отличалась гротескностью изложения, в котором действующие лица были похожи на театральные маски, погруженные в призрачное, зыбкое пространство. По мнению критиков того периода это был спектакль «на вырост», поскольку он давал возможность актёрам совершенствовать профессиональное мастерство, открывая тем самым глубинные, смысловые пласты драматургии.

Вторая тенденция творчества С. Бобровского также вписывается в концепцию С.С. Загребина и связана со стремлением режиссёра осуществлять «системные реформы театральных традиций», которые заключаются в «переосмыслении драматургического наследия, инновациях в выборе режиссёрских и сценографических принципов» [4, с. 67 – 68]. Следует отметить, что любые изменения в культуре происходят вследствие изменения ориентиров государственной политики. Так, художественное формирование мировоззрения режиссёра С. Бобровского происходило в контексте коренных изменений политики государства в области литературы и искусства начала постсоветского периода. Ещё на съезде кинематографистов в мае 1986 года впервые прозвучала резкая критическая оценка вмешательства государственной власти в творческий процесс. Это не могло не повлиять на дальнейшие качественные изменения в развитии культуры и искусства. Последовавшая вскоре перестройка провозгласила гласность, «новое мышление» и курс на демократизацию.

Раскрепощение театральных идей шло параллельно со смелой идеологической доктрины. Театры получили возможность самостоятельно выбирать пьесы, приглашать режиссёров, выстраивать репертуар. В это время очень сильно возросла роль художественного совета как органа самоуправления, посред-

ством которого театр был органично вписан в общекультурный контекст страны. Политика гласности затронула все сферы жизни. Так, большой интерес и личную причастность у публики вызывал автобиографический моноспектакль Евгения Гришковца «Как я съел собаку», рассказывающий о службе выпускника школы в Морфлоте на острове Русский. Эта, казалось бы, личная история всколыхнула всю страну. В 2000 г. спектаклю присуждается главная театральная награда – «Золотая Маска», а пьеса широко распространяется по театрам России.

Сергей Бобровский – молодой и талантливый режиссёр не отделял творчество от насущных проблем времени. Он привнёс в репертуарную афишу бийского театра два спектакля по пьесе Евгения Гришковца. Один, в постановке Евгения Калакина «Как я съел собаку», другой – спектакль «Зима» – в собственной постановке. Обе эти работы имели большой художественный и моральный резонанс у жителей Алтайского края.

С. Бобровский в самом начале своего творческого пути четко определил свою этическую и гражданскую позиции. Его творческие поиски и режиссерские исследования характеризуются, прежде всего, пристальным вниманием к нравственной составляющей «Человека на все Времена». В контексте настоящего исследования особый интерес представляет спектакль «Зима» – одна из наиболее значимых режиссёрских работ С. Бобровского, в которой рассказывается о том, что чувствует человек, когда умирает. Сюжет пьесы Е. Гришковца оказался очень близким С. Бобровскому – он солидарен с автором, который в своём произведении показывает не соединение, не срастание личного и всеобщего течения жизни.

Завершая обзор бийского периода творчества С. Бобровского следует отметить, что за период его работы в качестве режиссёра, бийский театр поднялся на высокий, конкурентно способный с театрами других городов творческий уровень, но с его уходом вернулся в свое прежнее состояние. Модель «директорского» театра, которая родилась в новых (рыночных) экономических условиях, поставила перед театрами серьезную проблему сохранения художественного статуса при репертуаре, приближенном к стилистике массовой культуры.

С 2008 года Сергей Бобровский стал главным режиссёром Липецкого Академического государственного драматического театра им. Л.Н. Толстого. Высокое профессиональное мастерство, неординарная творческая одаренность позволили драматическому театру подняться на новый уровень признания в ходе российских и международных фестивалей. Так, в 2016 году на Международном фестивале в городе Орле спектакль по пьесе болгарского драматурга Христо Бойчева «Полковник-птица» был удостоен Гран-При.

Обобщая вышеизложенное следует отметить, что театр, является уникальным институтом, деятельность которого подчинена решению. Образовательных и воспитательных задач, поскольку ключевая функция театра – «формирование у зрителей определённых взглядов, мировоззренческих установок, обогащение их духовного мира» [1, с. 28]. Вместе с тем развитие театра как образовательного и воспитательного центра возможно только при наличии художественного лидера – режиссёра, способного влиять не только на развитие активной гражданской позиции зрителей, но и открывать им мир непреходящих ценностей.

#### Библиографический список

1. Винокуров В.С. Социальные ориентиры театральной деятельности в парадигме социокультурных ценностей. *Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского*. 2012; 27: 25 – 28.
2. Дмитриевский В.Н. *Театр и зрители. Отечественный театр в системе отношений сцены и публики: от истоков до начала XX века*. Санкт-Петербург, 2007. С.
3. Дидковская Н.А. Современный провинциальный театр: мифологизированная реальность. *Евразия. Люди и мифы. Сборник статей из журнала Вестник Евразии*. Москва: Наталис, 2003: 116 – 141.
4. Загребин С.С. Массовая культура и современный театральный процесс. *Вопросы культурологии*. 2008; 7: 66 – 69.

#### References

1. Vinokurov V.S. Social'nye orientiry teatral'noj deyatel'nosti v paradigme sociokul'turnyh cennostej. *Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo*. 2012; 27: 25 – 28.
2. Dmitrievskij V.N. *Teatr i zriteli. Otechestvennyj teatr v sisteme otnoshenij sceny i publiki: ot istokov do nachala XX veka*. Sankt-Peterburg, 2007. S.
3. Didkovskaya N.A. Sovremennyy provincial'nyj teatr: mifologizirovannaya real'nost'. *Evrasiya. Lyudi i mify. Sbornik statej iz zhurnala Vestnik Evrazii*. Moskva: Natalis, 2003: 116 – 141.
4. Zagrebin S.S. Massovaya kul'tura i sovremennyy teatral'nyj process. *Voprosy kul'turologi*. 2008; 7: 66 – 69.

Статья поступила в редакцию 18.06.17

УДК 7.01 (574)

**Popandopulo M.P.**, senior lecturer, Pavlodar State University n.a. S. Toraigyrov (Pavlodar, Kazakhstan), E-mail: stm@art.asu.ru  
**Turganbaeva Sh.S.**, Doctor of Arts Studies, Head of Department of Costume Design and Scenography, Almaty Pedagogical Institute n.a. Abay (Almaty, Kazakhstan), E-mail: stm@art.asu.ru  
**Stepanskaya A.G.**, Cand. of Arts Studies, senior lecturer, Department of History of Russian and Foreign Cultures, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: stm@art.asu.ru

**FORMATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC ENVIRONMENT OF PAVLODAR REGION OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN IN THE FIRST HALF OF THE 20 CENTURY AND ITS IMPACT ON ART EDUCATION IN THIS REGION.** The research paper studies materials of the Museum, library and archival funds on the basis of system-historical methodology, identifies stages and forms of development of artistic and aesthetic environment in Pavlodar region of the Republic of Kazakhstan in the first half of the twentieth century and its impact on art education in the region. The work shows that the variety of instances of professional artistic culture is born with the direct participation of representatives of the Russian artistic intelligentsia – teachers, artists, and musicians. The article introduces into science the materials of the Museum and archival collections, not previously published. The author refers to historical periods such as the World War II (1941-1945) and the development of virgin lands, as well as the post-war years, this is considered as the formation of various forms in education and artistic culture in Pavlodar region. The author draws statistical data on the construction of cultural-educational and artistic-educational institutions in the region.

**Key words:** studio, exhibition, school, gallery, contest, people's university, works, aesthetic environment.

**М.П. Попандопуло**, доц. Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова, г. Павлодар, E-mail: stm@art.asu.ru

**Ш.С. Турганбаева**, д-р иск., зав. каф. «Дизайн костюма и сценографии» Алматинского педагогического института имени Абая, г. Алматы, E-mail: stm@art.asu.ru

**А.Г. Степанская**, канд. иск., доц. каф. истории отечественной и зарубежной культуры факультета искусств Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

# ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕГИОНЕ

В статье на материалах музейных, библиотечных и архивных фондов на основе системно-исторической методики определены этапы и формы развития художественно-эстетической среды в Павлодарской области Республики Казахстан в первой половине XX века и её влияние на художественное образование в регионе. Показаны разнообразные проявления профессиональной художественной культуры, рождающиеся при непосредственном участии представителей российской художественной интеллигенции – педагогов, живописцев, музыкантов. В статье вводится в научный оборот материалы музейных и архивных фондов, ранее не публиковавшиеся. Автор обращается к таким историческим периодам как ВОВ (1941 – 1945 гг.) и освоения целинных земель, а также послевоенные годы, при этом рассматривается становление различных форм в сфере образования и художественной культуры в Павлодарской области. Автор широко привлекает статистические данные о строителе культурно-просветительских и художественно-образовательных учреждений в регионе.

**Ключевые слова:** студия, выставка, школа, галерея, конкурс, Народный университет, произведения, художественно-эстетическая среда.

Понятие художественно-эстетической среды охватывает целую систему лиц, общественных групп и учреждений, ведущих художественную, музыкальную деятельность, различные виды этой деятельности (творчество, исполнительство, распространение шедевров живописи, скульптуры, народно-прикладного искусства, музыки, восприятие), её духовные и материальные условия и результаты. Она чрезвычайно сложна, многолика и проникает во все поры общественной жизни. Следует отметить, что общие представления о художественно-эстетической среде, как определённом общественном феномене, сложились давно, но они в большинстве случаев носили и продолжают носить главный образом фрагментарный характер. Первые шаги по изучению художественной культуры, особенно региональной, стали предприниматься лишь в последнее десятилетие. Данная проблема с полным основанием относится к числу наиболее актуальных и сложных. Регион Павлодарского Прииртышья имеет ряд особенностей, отличающих его от других регионов страны. Особенность региона заключается в экономическом, промышленном развитии, в развитии индустрии. Немаловажное влияние на самобытность области оказывают границы с Омской, Новосибирской областями, границы с Алтайским краем. Этнический состав населения насчитывает более ста национальностей. Заметное влияние на процесс формирования населения области и его национального состава оказали такие экономические факторы, как массовое освоение целинных и залежных земель, быстрый рост промышленного строительства. В связи с этим образовалась зона межнациональных и межэтнических контактов. Факторы языковой общности, историко-социальные, культурные, экономические контакты способствовали взаимовлиянию культурных традиций. Ценные материалы, факты и сведения по вопросам данного исследования содержатся в архивах области и города, рукописных фондах, областных и городских музеях и библиотеках.

В данной статье были использованы материалы собранные в архивах Павлодарского областного государственного архива, фонды Павлодарского областного художественного музея, Павлодарского областного историко-краеведческого музея им. Г.Н. Потанина, сведения архива музея литературы и искусства им. Бухар Жырау. Азиатское и европейское влияние в истории края сказывалось во все периоды развития региона (большая протяжённость границ с Россией). На протяжении большого времени с регионами, находящимися на сопредельных территориях с Павлодарской областью, имелись экономические, политические и культурные связи. В социокультурный язык народов региона, особенно с начала XX века, стали органично вплетаться интонации русской живописи, музыки.

Павлодарская область была образована в 1938 году. В состав Павлодарской области были включены г. Павлодар и следующие районы: Павлодарский, Кагановичский (в 1957 году переименован в Ермаковский), Цюрупинский (в 1931 году переименован в Щербактинский), Иртышский, Урлютюбский (переименован в Железинский), Максимо-Горьковский (в 1963 году переименован в Качирский), Лозовский (в 1963 году переименован в Успенский), Бескарагайский (в 1959 был передан из Павлодарской области в Семипалатинскую область), Баян-Аульский. Новая область занимала площадь в 136,5 тысяч квадратных метров с населением 250 тысяч человек. Основу экономики области тех лет составляло сельское хозяйство с зерновым и животновод-

ческим направлениями. Главными производителями сельскохозяйственной продукции были колхозы и совхозы. В 1940 году в области насчитывалось 465 колхозов, 24 совхозов и 22 МТС [1]. Золотодобывающая промышленность была представлена комбинатом «Майкаинзолото»; угледобывающая – Экибастузским, Жамантузским, Шоптыкольским и Майкубенским месторождениями; соляная – Таволжанским и Коряковским соляными промыслами. Гончарные, металлические, сапожные, деревообрабатывающие артели (их насчитывались в области около 30) составили Кустовой промышленный союз. В Павлодаре работали мясокомбинат, судоремонтные мастерские, рыбные артели, ряд мелких предприятий, были построены хромовый и рыбный заводы, хлебобулочный комбинат. Сеть культурно-просветительных учреждений на момент образования области включала 302 клубных учреждений; из них избы-читальни – 154, красные чайханы – 27, сельские клубы – 70, районные Дома культуры и районные клубы – 8, Дом пионеров – 1, колхозные клубы – 42, библиотеки массовые – 15 (48307), парк культуры и отдыха – 1. В области имелись два казахских драматических театра (в городе Павлодаре и Бескарагайском районе). Работало 13 радиопунктов, в них было 5159 радиоточек. Издавались две областные и десять районных газет. Областная газета «Большевикский путь» издавалась на русском языке тиражом в 12000 экземпляров, газета «Кызыл ту» издавалась на казахском языке тиражом в 7000 экземпляров [2]. Нужно отметить, что важную роль в развитии региона Павлодарского Прииртышья сыграли такие факторы как эвакуация во время Великой Отечественной войны и целинная эпопея. На 6 октября 1941 г. в Павлодарскую область прибыли 3926 человек эвакуированных, из них 217 мужчин, 1755 женщин, 1954 ребенка. В основном они были эвакуированы из Москвы (79 человек), Ленинграда (1149), прифронтовой полосы (2698 человек). Эвакуированное население размещалось в городе Павлодаре (568 человек), Лозовском (22), Цюрупинском (496), Павлодарском (79), Иртышском (450), Куйбышевском (443), Кагановичском (35), Урлютюбском (878), Лебяжинском (55), Максимо-Горьковском (480), Бескарагайском (179) районах. Несколько эшелонов с эвакуированными непосредственно разгружались на промежуточных станциях (Щербакты, Купино), не доезжая до города Павлодара, и размещались в колхозах и совхозах Лозовского, Цюрупинского и Урлютюбского районов. 8 октября 1941 г. Павлодарский отдел народного образования разместил и доставил на места назначения 1525 детей, прибывших в область по эвакуации. Прибывшие из: Воронежской, Одесской, Московской, Гомельской, Харьковской областей детские дома были размещены почти во всех районах области [3]. Кроме того, в Павлодар были эвакуированы: авиашкола из Тамбова, Бердичевское военное-пехотное училище, два военных госпиталя на 1600 коек (один из них в п. Щербакты), в город прибыл и детский дом на 210 человек. На основе анализа архивных материалов можно сделать вывод, что подготовка партийными и советскими органами к приему и размещению эвакуированных была начата заблаговременно. На основании Постановлений СНК и ЦК КП (б) Казахстана от 22 июня и 4 ноября 1941 г. создаются эвакуационные отделы при СНК Казахской ССР и исполкомах областных Советов депутатов трудящихся, а также комиссии по размещению эвакуированного населения, промышленных предприятий, научных, учебных и других учреждений и организаций. Проблема устройства эвакуированного населения и их материально-бытового положения по-



стоянно находилась в центре внимания местных партийно-советских органов. СНК КазССР (Совет Народных Комиссаров) и ЦК КП (б) Казахстана неоднократно давали указания и выдвигали требования «о заботливом и чутком отношении к эвакуированному населению, о быстром размещении и трудоустройстве его в областях и районах» [4]. Данные указания и требования правительства нашли отражение и в директивных документах Павлодарской области. Руководителям партийных и советских органов постоянно напоминалось, что трудоустройство и бытовое обслуживание эвакуированных является важнейшей задачей, имеющей большое государственное и политическое значение. Многие из числа эвакуированных связали свою жизнь с Павлодарским регионом, где своими знаниями и достижениями обогатили экономику, культуру и искусство края. Рассматриваемый нами период играет важную роль в истории Павлодарской области. Восстанавливать культуру после Великой Отечественной войны было нелегко. Первоочередными задачами в области культуры было восстановление обязательного семилетнего обучения, создание очагов культурно-просветительской работы в каждом селе, расширение подготовки специалистов. Нельзя забывать, что это время характеризуется как начало целинной эпопеи, когда в регионе произошли большие демографические изменения. Целинная эпопея определила судьбы многих людей, приехавших в Павлодарское Прииртышье из дальних краёв, эта земля для них стала родиной. Первый эшелон с целинниками прибыл на станцию Павлодар 28 февраля 1954 года. Это были двести юношей и девушек из Алма-Аты, откликнувшиеся на призывы партии поехать на освоение целинных и залежных земель. После алмаатинцев прибывали эшелоны с юношами и девушками со всех концов необъятной страны. Освоение целинных земель совпало с молодостью людей того поколения, они оказались не только современниками, но и участниками этого выдающегося события прошлого столетия, обновившего и преобразившего всё Павлодарское Прииртышье. В первые два года освоения целины прибыло свыше 360 тысяч механизаторов, строителей, инженеров, техников, специалистов сельского хозяйства. Они основали и построили тридцать два новых совхоза, все эти населённые пункты возникли на совершенно голом месте. Тракторостроители Сталинграда и Челябинска, сельхозмашинисты Ростова-на-Дону и Тулы, других городов страны в первый же привезли целинникам мощные гусеничные трактора, зерноуборочные комбайны, грузовые машины. За первые два целинных года число комсомольских организаций возросло более чем на сотню. Нужно было активизировать их работу, чтобы как можно лучше использовать энергию и энтузиазм молодёжи на освоение целинных земель, строительство целинных посёлков, поднимать в них культуру нравственную, бытовую, музыкальную. Без сомнения, приезжая молодёжь влила в молодёжь павлодарской области свежую струю. Она не мирилась с бытовой неустроенностью, недостаточным количеством клубов, Домов культуры. Комсомольские комитеты всячески поощряли активность молодёжи не только в труде. Во всех вновь построенных сёлах открывались самодеятельные кружки по интересам: песенные, танцевальные, драматические и другие. В период с 1954 по 1980 годы население Павлодарской области претерпело крупные количественные и качественные изменения. Основная масса целинной молодёжи трудилась и жила интересами своих коллективов, обзавелась семьями и осталась жить на обжитой ею же земле. На целине происходило становление и утверждение людей как личностей, раскрывались и расцветали таланты. Сохранились более высокие темпы прироста русского и украинского этноса, что объясняется изначально более высоким удельным весом этих национальностей в регионе.

В Павлодарской области проживает около ста национальностей. С отменой, в 1861 году, крепостного права в России начинается как стихийное, самостоятельное, так и организованное переселение безземельных крестьян из южных и центральных губерний империи в Казахстан. К 1896 году в восьми уездах Акмолинской и Семипалатинской областей: Акмолинском, Петропавловском, Кокчетавском, Атбасарском, Павлодарском и Усть-Каменогорском, было образовано сорок три волости переселенческого крестьянства с населением в сто пятьдесят тысяч человек. Характеристика и развитие этнографической ситуации в Павлодарской области приводится на сопоставлении материалов общесоюзных переписей населения 1959, 1970, 1979 годов. Среди факторов, влияющих на изучаемую проблему, следует назвать естественный прирост и миграцию населения, которые в свою очередь обусловлены историческим и социально – эконо-

мическим развитием Павлодарской области. Начиная со второй половины 1950-х годов, в течение рассматриваемого периода, в Павлодарском Прииртышье происходил значительный прирост населения. Заметное влияние на процесс формирования населения области и его национального состава оказали такие экономические факторы как быстрый рост промышленного и сельского хозяйства. Среди прибывших новосёллов основной контингент составляли из РСФСР, Украины, Белоруссии, Молдавии. Одновременно все они пополнили сельское население. Перепись населения 1979 года в Павлодарской области показал, что из ста национальностей на долю шести народов – казахов, русских, украинцев, немцев, белорусов, татар – приходилось свыше 95% населения. Такое разнообразие этнического состава населения безусловно оказывало своё воздействие на развитие языковых и этнокультурных процессов, а также на образование этнокультурных центров направленных не только на просвещение своей диаспоры, но и на сохранение её в культурном и этногенетическом плане в полинациональном регионе.

Период 1940-1980 годов можно характеризовать как период самого массового развития учреждений культуры в области. Более того, этот период отличает и самая большая массовость участия населения в различных кружках художественной самодеятельности. Государство уделяло должное внимание улучшению материально-технической базы учреждений культуры. В изучаемый период увеличивается сеть культурно-просветительских учреждений. Они способствовали повышению духовного уровня населения. Большую роль в развитии духовной культуры народа сыграли учреждения культуры. Правительство Республики в послевоенный период приняло энергичные меры по восстановлению, развитию и дальнейшему совершенствованию деятельности культуры. В 1940-1950х годах культурно-просветительская и агитационная работа проводилась измами-читальнями. Большую роль в развитии образования и культуры населения области играли библиотеки. В удовлетворении духовных запросов сельского населения исключительное значение имели клубы. В пятидесятые годы существовали и автоклубы. Они предназначались для работы на участках отгонного животноводства и населённых пунктах, не имеющих клубных помещений, а также полевых и тракторных бригадах колхозов, совхозов и МТС. Одним из форм культурно-массовой работы являлись народные университеты. В работе народных университетов использовались разнообразные формы проведения занятий, Помимо чтения лекций проводились тематические вечера, диспуты, конференции, встречи, экскурсии. Многие лекции сопровождался показом кинофильмов по теме лекций, а ряд лекций сопровождался исполнением музыкальных произведений, то есть теоретические знания закреплялись наглядно или практически. Вот пример работы народного университета культуры совхоза Ефремовский, Павлодарского района, Павлодарской области за 1965 год:

1. Университет работает в ведомстве Министерства культуры
2. Вид – сельский университет
3. Область знаний – литература и искусство
4. Срок обучения – 2 года (18 или 36 занятий в год)
5. Состав слушателей – 240 человек.

Университет ставил своей целью дать основы знаний по изобразительному искусству, музыке, театральному искусству, кино, литературе, способствовал общей культуре и развитию художественного вкуса. Работа университета культуры имела большое влияние на духовное развитие трудящихся села. Например, в Ефремовском совхозе только в кружках художественной самодеятельности было занято более 70 человек. Здесь созданы: художественный кружок, хор, хореографические группы, духовой оркестр, группа чтецов-декламаторов, театально-драматический кружок, клуб фото и кинолюбителей. Формы занятий в университете разнообразны: чтение лекций в сопровождении концерта и кинофильма, собеседования, диспуты, тематические вечера. На занятиях университета выступали преподаватели музыкального училища и художники художественного фонда г. Павлодара. Дом культуры имел духовой оркестр, фортепиано, музыкальные инструменты, картины, киноустановку. В Павлодарской области в период 1964 – 1965 годы работало 79 народных университетов, число слушателей составляло 10960 человек. Народные университеты получили широкое развитие во всех регионах Советского союза, особенно в послевоенный период [5]. В регионе большую популярность среди населения получили смотры художественной самодеятельности. Например, в апреле 1965 года в смотре художественной самодеятельности приняли участие 226 клуб-

ных учреждений, 8967 участников, 696 кружков художественной самостоятельности.

Эпоха 40 – 60-х гг. выдвинула крупных общественных деятелей в сфере культуры искусства и образования таких, как А.И. Шиллер, М.Н. Пульга, Ю.Я. Шаляпин, В.П. Батурин, С.А. Музалевский, И.В. Лагутин, Г.Э. Кроммер, В.С. Кузенков. В течение 1928 – 1940 гг. в регионе Павлодарского Прииртышья сформировались такие формы художественной жизни как, художественная выставка, художественное образование, студии, конкурсы, музейное дело, художественные галереи. Основными формами творческой деятельности художников музыкантов военных лет (1941 – 1945 гг.) стали выступления концертных бригад, выставки

эвакуированных живописцев, выступления эвакуированных столичных деятелей культуры и искусства.

Итак, художественно – эстетическая среда включает в себя: производство художественных ценностей, сами художественные ценности (произведения искусства, их распространение, воспроизведение, репродуцирование, потребление), искусствознание и науки о конкретных видах искусства, художественную критику, художественное образование, институты и организации, обеспечивающие существование и хранение художественных ценностей (музеи, выставочные залы, картинные галереи, концертные залы, театры, кино, библиотеки и др.), творческие объединения и общественные организации.

#### Библиографический список

1. Шевченко С., Инсебаев Т. *Очерки истории Павлодарского Прииртышья*. Павлодар: ЭКО, 2000; Ч. 2: XX век.
2. *Макет Государственного общеобразовательного стандарта образования Республики Казахстан. Образование высшее профессиональное. Магистратура. Специальность 6N107 – Изобразительное искусство и черчение*. Свидетельство о гос. регистрации № 381 от 22.08.2007. ИС 03162.
3. *Архив Павлодарского областного историко-краеведческого музея им. Г.Н. Потанина*. Ф.1; Оп. 1; Д. № С-1, Д. 7, Д. 9, Д. 13.
4. Государственный Архив Павлодарской области. Ф. 400; Оп. 3; Д.Д. 1, 50, 61, 98.
5. Степанская Т.М. Художественные выставки на Алтае в процессе интеграции искусства. *Культурное наследие Сибири*. № 10. Под редакцией Т.М. Степанской. Барнаул: Издательство Алтайского университета, 2009.

#### References

1. Shevchenko S., Insebaev T. *Ocherki istorii Pavlodarskogo Priirtysh'ya*. Pavlodar: EKO, 2000; Ch. 2: HH vek.
2. *Maket Gosudarstvennogo obsheobrazovatel'nogo standarta obrazovaniya Respubliki Kazakhstan. Obrazovanie vysshee professional'noe. Magistratura. Special'nost' 6N107 – Izobrazitel'noe iskusstvo i cherenie*. Svidetel'stvo o gos. registracii № 381 ot 22.08.2007. IS 03162.
3. *Arhiv Pavlodarskogo oblastnogo istoriko-kraevedcheskogo muzeya im. G.N. Potanina*. F.1; Op. 1; D. № S-1, D. 7, D. 9, D. 13.
4. Gosudarstvennyy Arhiv Pavlodarskoj oblasti. F. 400; Op. 3; D.D. 1, 50, 61, 98.
5. Stepan'skaya T.M. *Hudozhestvennye vystavki na Altae v processe integracii iskusstva. Kul'turnoe nasledie Sibiri*. № 10. Pod redakciej T.M. Stepan'skoj. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo universiteta, 2009.

Статья поступила в редакцию 04.08.17

УДК 7.01:008 (574)

**Rahimbergenov A.I.**, senior lecturer, Department of Music Education, Aktobe Regional State University n.a. K. Zhubanov (Aktobe, Kazakhstan), E-mail: stm@art.asu.ru

**DIALOGUE NATIONAL SPIRITUAL TRADITION AND THE EUROPEAN ART – A FUNDAMENTAL COMPONENT OF THE ART SCHOOL OF THE TWENTIETH CENTURY OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN.** The article describes the work of S. V. Kukuruz, an artist and educator of the Republic of Kazakhstan the mid-twentieth century. As it is known, his sources of inspiration in his creative work were Ukraine, Kazakhstan and Russia. The paper shows the process of the development of various forms of artistic life in Aktobe region. The author emphasizes the role of talented and creative individuals in the development of the artistic and educational culture of the region. The work emphasizes the influence of Russian culture on the development of book and easel by S. V. Kukuruz. The research partly studies the creative biography of the master prints, presents an analysis of the series of linocuts, etchings and woodcuts of the outstanding masters of graphics of the Republic of Kazakhstan, made a significant contribution not only to the artistic life of Aktobe region, but also in the sphere of education in this region, so remote from the capital of Kazakhstan. The work mentions the artist's canvases in museums of Russia, Ukraine and Kazakhstan.

**Key words:** exhibition, series of graphic, bookplate, etching, woodcut, linocut.

**А.И. Раимберенов**, ст. преп. каф. «Музыкального образования» Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова, г. Актюбинск, E-mail: stm@art.asu.ru

## ДИАЛОГ НАЦИОНАЛЬНОЙ ДУХОВНОЙ ТРАДИЦИИ И ЕВРОПЕЙСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СИСТЕМ – КАРДИНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ XX ВЕКА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

В статье рассмотрена деятельность художника и педагога Республики Казахстан середины XX века С.В. Кукурузы, для творчества которого источниками вдохновения явились Украина, Казахстан и Россия. Показан процесс становления различных форм художественной жизни в Актюбинской области. Автор статьи подчеркивает роль талантливой, творческой личности в развитии художественной и образовательной культуры региона. Подчеркнуто влияние русской культуры на развитие книжной и станковой графики С.В. Кукурузы. Рассмотрена творческая биография мастера гравюры, представлен анализ серий линогравюр, офортов и ксилографии выдающегося мастера графики Республики Казахстан, внесшего значительный вклад, не только в художественную жизнь Актюбинской области, но и в сферу образованию этого региона, столь отдаленного от столицы Казахстана. Показано значительное внедрение произведений актюбинского художника в музеи России, Украины, Казахстана.

**Ключевые слова:** выставка, графические серии, экслибрис, офорт, ксилография, линогравюра.

Актюбинская область обладает своими историческими особенностями, в том числе в становлении и развитии художественной культуры. В настоящее время – время реформирования образования и художественной жизни – четко обозначается проблема взаимодействия культуры и образования. Идеалы

культуры обладают большими обучающими возможностями, они являются обязательным элементом учебно-воспитательного процесса. Этой теме посвящают исследования многие зарубежные учёные, среди которых Л. Уайт, А. Боас, Ю. Лотман и другие. Среди отечественных исследователей особое внимание к про-

блеме взаимодействия образования и художественной культуры уделяют педагоги и историки искусства В.И. Жуковский, Т.М. Степанская [1], Е. Жанахан [2], С.А. Галин [3], Н.И. Денисова [4], Е.Ю. Личман [5].

Одним из создателей художественного наследия и педагогической художественной школы Республики Казахстан является художник общественный деятель и педагог С.В. Кукуруза. Его опыт подтверждает важную роль в воспитании гармоничной личности, адаптированной к окружающему миру.

Жизненный путь С.В. Кукурузы (1906 – 1979). Кукуруза Сергей Васильевич родился на Украине, в селе Приворотье Каменец-Подольской области, в 1906 году 3 февраля. С 1927 по 1930 г. С.В. Кукуруза служил в Красной армии, его рисунки публикуются в красноармейских газетах Киевского военного округа. В этот период главной в творчестве начинающего художника является красноармейская тематика. Им было выполнено несколько серий гравюр на дереве на темы истории гражданской войны во время сотрудничества с военными издательствами в качестве художника – корреспондента. С 1930-м года С.В. Кукуруза учится в Киевском Художественном институте. Будучи студентом первого курса, он вступает в Ассоциацию революционного искусства Украины, в которой лидером был профессор М. Бойчук. В художественных принципах, которые программировал профессор в учебных планах, доказывалась необходимость изучения и творческого освоения достижений Византийского и древнерусского искусства, а также народного лубка и различных примитивов, бытующих в украинском народном творчестве.

В 1936 г. С.В. Кукуруза переводится в Московский Государственный Художественный институт им. В.И. Сурикова, в 1940 году окончил его графическое отделение по классу российских графиков А.И. Кравченко и М.В. Маторина. В 1940 году, успешно защитив диплом в государственном художественном институте им. В.И. Сурикова, С.В. Кукуруза выпускается со званием художника-графика. Его творческая карьера прерывается в 1941 году, когда за высказывание негативных суждений о военных действиях на линии фронта ВОВ С.В. Кукуруза был осужден на семь лет пребывания в лагере для политических заключенных [6, с. 4]. Возможность возобновить свою деятельность художника С.В. Кукуруза получил лишь в 1948 г.

С 1947 г. С.В. Кукуруза жил в городе Актюбинске, совмещая преподавательскую деятельность с художественным творчеством. Произведения, исполненные художником в Актюбинске, представляют самый значительный период его творчества. Именно в Казахстане С.В. Кукуруза начал резать гравюры на линолеуме. Главным средством эмоциональной выразительности в линогравюрах С. Кукурузы является цвет. С 1951 года художник – участник всех республиканских и передвижных художественных выставок в Казахстане. Много времени уделял С.В. Кукуруза преподавательской деятельности в Актюбинском педагогическом училище. С.В. Кукуруза был прекрасным популяризатором своего дела. Он часто выступал с лекциями и беседами по местному радио и телевидению, с интересными статьями в печати. Художник пользовался большим уважением и популярностью у молодежи, это подтверждают слова, произнесенные на чествовании С.В. Кукурузы молодым рабочим Актюбинского завода ферросплавов: «Нам людям красота нужна так же, как хлеб, что растет на целинных просторах нашей области... В нашем крае много знатных хлеборобов, а в городе немало прославленных сталеваров. Но здесь у нас ещё мало художников-мастеров красоты. Поэтому, нам особенно дорого, что среди нас живёт человек, для которого красота является профессией... мы любим С.В. Кукурузу и его искусство» [7, с. 57].

С.В. Кукуруза работал над созданием экслибрисов (книжных знаков). Экслибрис (от лат. *ex libris* – «из книг») – книжный знак, удостоверяющий владельца книги. Художнический и педагогический опыт графика С.В. Кукурузы подтверждает мысль о том, что «динамика развития общества есть динамика человеческой деятельности: преобразовательной, познавательной, оценочной, коммуникативно-информационной, художественной» [8, с. 100].

С.В. Кукуруза участвовал более, чем в 60-ти выставках, важнейшими из них являются Всесоюзная выставка молодых художников, посвященная 20-летию ВЛКСМ в Москве (1939), Республиканская художественная выставка 30 – лет Советского Казахстана в Алма-Ате (1950), Всесоюзная художественная выставка «Сорок лет Советской власти в Москве» (1957), Всесоюзная выставка эстампа в Ленинграде и Москве (1958), Первая республиканская выставка графики художников Казахстана в Алма-Ате (1960), Межреспубликанская выставка графики Сред-

ней Азии и Казахстана в Ташкенте (1960), Всесоюзная художественная выставка в Москве (1960), Вторая Республиканская выставка графики художников Казахстана в Алма-Ате (1964); художественная выставка, посвященная 100-летию со дня смерти Т.Г. Шевченко в Киеве (1961) и две персональных выставки, посвященные 60-летию художника, прошли в 1966 г. в Актюбинске в Алма-Ате.

Творческое наследие художника хранится в фондах государственных музеев и картинных галерей России: Государственный музей А.С. Пушкина, Государственная Третьяковская галерея, Государственный музей изобразительного искусства им. А.С. Пушкина, музей рабоче-крестьянской красной армии, Государственная публичная библиотека им. Салтыкова-Щедрина, Вологодская областная картинная галерея, Уральский областной краеведческий музей и Казахстана: Областной краеведческий музей (Винница), Государственный исторический музей-заповедник (Каменец-Подольский), Орский краеведческий музей (Орск), Казахская государственная художественная галерея им. Т.Г. Шевченко (Алматы), Актюбинский областной краеведческий музей (Актыбинск), Северо-Казахстанский областной краеведческий музей (Петропавловск), Областной художественный музей советского искусства (Павлодар).

Графические серии С.В. Кукурузы. Интуитивное проникновение в суть явлений – качество художественного метода С.В. Кукурузы. Композиция произведений определяет ритмические структуры, ритм выявляет согласие с гармонией природы. С.В. Кукуруза работал в офорте и литографии, линогравюре и ксилографии. Листы плакатов с призывами: «Комсомольцы, вступайте в авиашколы!», «Моторизуем красных пограничников» предстают напоминанием о героическом времени, когда эти плакаты были оружием борьбы за индустриализацию, за коллективизацию крестьянских хозяйств. Листы серии гравюр Сергея Кукурузы цикла 30-х годов – это отклик художника на современные ему события. Художник обращается к событиям в Испании и в Китае. Графика – искусство лаконичное, обладающее скупыми средствами, она может дать не менее значительные в идейно-эстетическом отношении картины жизни, чем любой другой вид изобразительного искусства. «В графике есть только черное и белое, но есть линии разной толщины, пятна разной формы, переходы одной формы в другую, контрасты влияния, отношения. Все это дает такую пластичность средствам, что о плоском тут говорить не приходится, и можно, наоборот, поднять вопрос, возможно ли вообще плоское изображение» [9, с. 3]. В 1939 году художником была создана серия станковых гравюр на тему «Красная армия». В 1940 году художником были выполнены иллюстрации к поэме А.С. Пушкина «Гаврилада» для Музея им. А.С. Пушкина в Москве, к повестям Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» и «Сорочинская ярмарка». Около 200 его рисунков и гравюр напечатаны в газетах «Красная Армия», «Звезда», «Комсомольская правда», «Литературная газета» и в ряде журналов. Одной из основных тем художника является городской пейзаж Актыбинска и Алма-Аты, в то же время его волнует тема природы. В основе работы «Степь цветет» лежит поэтическое осмысление автором степного пейзажа Казахстана.

Одна из серий гравюр на дереве посвящена пребыванию украинского поэта Т.Г. Шевченко в Казахстане. С.В. Кукуруза – художник любящий родную Украину и чутко откликающийся на культурные художественные традиции Казахстана и России. Структуру национального самосознания исследователь С.М. Арутюнян представил как единство понимания национальной принадлежности, приверженность к национальным ценностям, стремление к государственной самостоятельности [10, с. 132]. Национальные особенности восприятия мира находят отражение в культуре этносов. Как полагает А.Г. Агаев, «Бытие культуры... находится в разнообразии форм, темпов, масштабов, состояний и результатов творческой деятельности... Национальная культура охватывает все предметное и духовное богатство, созданное народом» [11, с. 134 – 135]. Национальная культура в силу своей сути и целостной природы обладает способностью с наибольшей наглядностью отображать национальное – национальную психологию, национально-специфическое в характере, национальные особенности народа, его нравственное сознание и национальное самосознание.

Тематика произведений С. Кукурузы в период работы в Казахстане отличается большим разнообразием. Мастер создает серии гравюр городских ансамблей Актыбинска и Уральска, портреты героев труда и портреты борцов за мир Манолиса, Глевоса и Патриса Лумумбы, большой цикл, посвященный Т.Г. Шевченко.



В листах «Как степь цветет», «Чайки над озером», «В горах Ала-Тау», «Лодки на Днестре» и других художник, сохраняя необходимую условность, создает гармонию цветовых отношений, выявленную им с глубоким чувством и пониманием специфической роли цвета в гравюре.

В лучших гравюрах художника часто можно уловить возвышенно-романтический акцент, что, несомненно, идет у С. Кукурузы от его учителя – советского гравёра А.И. Кравченко. К таким работам можно отнести гравюру «Старое русло Урала».

Представляя искусство Казахстана вдали от столицы Республики, С.В. Кукуруза тем самым выполнял большое культурное дело, значение которого трудно переоценить. К 100-летию со дня смерти А.С. Пушкина в 1937 году им было выполнено несколько гравюр, в том числе портрет А.С. Пушкина. Статья П. Этингера об этом портрете была помещена в одном из номеров французского журнала «Курьер график» за 1937 год, где этот портрет воспроизведен наряду с работами Фаворского, А.И. Кравченко [12]. В 1939 году художником были выполнены серии листов к повести «Гробовщик» и поэме «Гаврилиада» А.С. Пушкина. С. Кукуруза оформил повесть Н.В. Гоголя «Тарас Бульба».

В Киевский период в творчестве С. Кукурузы происходит ощутимый сдвиг в сторону большей гибкости и динамичности графических построений, что особенно заметно в его многочисленных батальных композициях. Среди них, как особую удачу художника, необходимо отметить гравюру «Павка Корчагин в атаке», выполненной в свободной и экспрессивной манере. Примером возросшего мастерства С. Кукурузы может служить великопленная гравюра «В ненастную погоду» из его большой серии «Гражданская война» (1934 г.): боевой разворот тачанки движения разгоряченных коней переданы здесь с большой живостью и экспрессией.

В архивных фондах Актыбинска сохранились каталоги экслибрисов С.В. Кукурузы, составленные им самим с его автографами. Сюжетные экслибрисы художника носят исторический характер, отражая духовные устремления общества своего времени. Таковы экслибрисы «Лодки на Днестре», «Место, где будет плотина Днепростроя», в них сочетается красота пейзажей с возвышенным содержанием идеи строительства гидроэлектростанции. В изобразительном искусстве Казахстана графика С.В. Кукурузы занимает достойное место.

Творчество С.В. Кукурузы – результативный опыт взаимодействия восточных и европейских традиций изобразительного искусства. Изобразительное искусство Казахского народа до 1917 г. существовало как искусство универсальное, основанное на культурных и религиозных национальных традициях: «Коран, проводя идею монотеизма, пришел к запрещению изображений всего живого ... чуждость изобразительного искусства религиозно окрашенному идеалу в исламе привела к запрету изобразительного искусства вообще ... не смотря на это творческий дух народа, его эстетическое сознание, художественное видение мира нельзя было бесследно заглушить» [13]. Изобразительное искусство казахского народа не существовало отдельно, а было неотъемлемо от предметов быта, эстетические потребности казахского народа находили выход в орнаментальном украшении одежды, архитектуры, казахский народ создавал шедевры декоративного искусства.

Творчество художников, сформировавшихся в послевоенные годы, открыл новый этап в развитии изобразительного искусства Республики Казахстан. Поколение казахских художников 50-х годов, овладев традициями европейской станковой живописи в контакте с российскими авторами получило возможность решения других более сложных художественных задач. В творческой практике этих художников, среди которых художники Актыбинской области Теляковский, Житников, Ю.Н. Селиверстов, А.И. Простев, С.Д. Ювакаев, С.В. Кукуруза, В.С. Травин, Смолянкин, есть общие черты: проявление национальной самобытности, основанной на знании традиционного искусства казахского народа; внимание к природе, в единстве с которой формировались национальный характер, мировоззрение казахских живописцев [14].

#### Библиографический список

1. Степанская Т.М. *Художественная выставка в процессе интеграции культур*. Available at: Historical projection and modern interpretation of the substance and form of human activity, creativity and aesthetics issues. Лондон, 2012: 21 – 24.
2. Жанайхан Е. Художественная культура как особая область культуры. *Иртышский бассейн: современное состояние и проблемы устойчивого развития*: материалы международной научно-практической конференции. Павлодар, 2009; Т. 1: 408 – 411.
3. Галин С.А. *Исторический опыт культурного строительства в первые годы Советской власти (1917-1925)*: монография. Москва: Высшая школа, 1990.

Произведения, выполненные Актыбинским художником С.В. Кукурузой в 1950 – 60-х гг., являются значительным вкладом в искусство Казахстана, особенно в технике цветной гравюры. С.В. Кукуруза работал мастерски штрихом, тонким перовым контуром, мягкой растушкой. С.В. Кукуруза гравировал карандашной манерой, в его резцовой гравюре ощущается школа русского мастера Н.И. Уткина (1786 – 1863), заложившего основы русской гравюры [15]. В 1950 – 0-х гг. С.В. Кукуруза особенно много работал в технике линогравюры. Сюжетами для гравюр служили исторические явления и события «Первый поселенец Актыбинска», пейзажи с новостройками «Место, где будет построен Днепротрест», тема индустриализации «Локомотивное депо», лирические пейзажи «Лодки на Днестре», «Весна». С.В. Кукуруза создает серии гравюр городских ансамблей Актыбинска и Уральска «Улица им. К. Либнехта», «Домик на окраине Актыбинска», портреты героев труда и борцов за мир.

Ксилография – техника, в которой также работал С.В. Кукуруза – «На пограничной заставе», тема гражданской войны, но особенно мастерство художника в резцовой гравюре проявилось в создании экслибрисов «Есенина». Ксилография обладала особым языком, оперируя исключительно контрастами черного и белого цветов, не в силах передать тоновые переходы и светотень. «Эта звонкость сопоставления черного и белого уже заранее определяет большую декоративность резцовой гравюры, а контрасты черных и белых плоскостей, особенно при работе белыми по черному, создают эмоциональное напряжение» [16, с. 9].

Высокий художественный уровень гравюр С.В. Кукурузы обеспечил художнику присутствие его произведений в крупных художественных музеях России и Казахстана.

Творческие достижения С.В. Кукурузы подтверждаются статьей «путь художника» П. Корнилова, заведующего кафедрой истории искусств Высшего художественного училища имени В.И. Мухоминой, опубликованной в газете «Путь к коммунизму» № 23 от 2 февраля 1996 г.: «3 февраля 1966 года исполняется 60 лет со дня рождения художника-гравера Сергея Васильевича Кукурузы. «... певцом жизни в искусстве рисуется нам, наш далекий друг из Казахстана – С.В. Кукуруза, которому мы шлём свои приветствия в день его славного юбилея и пожелания ещё плодотворнее трудиться для народа и во имя народа! г. Ленинград» [17].

Развитие культуры и искусства в Актыбинской области, как и во всей Республике Казахстан, в 1920 – 1960-х гг. проходило как процесс, тесно связанный с другими культурами. Последовательный диалог национальной духовной традиции и мировых художественных систем стал одной из кардинальных составляющих современной художественной школы Казахстана. Значимым фактором для становления казахской национальной художественной школы 1920 – 1960 гг. явились традиции русской школы реалистического искусства. На основе культурно-исторического и сравнительно-сопоставительного анализа и типологического метода теории и истории искусства находят точки соприкосновения творчества художников разных эпох и выявляют национальную специфику изобразительного искусства. Существенным фактором в становлении художественных школ в Актыбинской области являлась деятельность отдельной творческой личности, учителя. Эту роль учителя талантливо выполнял художник С.В. Кукуруза.

Современная панорама художественной жизни Казахстана являет собой тематическую и стилистическую многослойность, при этом сохраняется ценность национальных традиций, что приветствуется в своих трудах президент Республики Казахстан Н.К. Назарбаев: «Сама казахская культура должна носить открытый характер, иметь готовность к восприятию культурных новаций, а не консервировать эмоционально близкие, но архаические штампы. Любой историк искусства подтвердит – то, что когда-то было авангардом, со временем превращается в штамп. Сегодня, при резком ускорении информационного и культурного прессинга в глобальном измерении, невозможно усидеть в «номадическом поле». Так же впрочем, как и убежать с поля народной культуры нельзя» [18, с. 126].

4. Денисова Н.И. Формы художественной жизни Павлодара в середине XX века. *Культурное наследие Сибири*: сборник статей. Под редакцией Т.М. Степанской. Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 2010; Вып. 11: 24 – 29.
5. Личман Е.Ю. Развитие художественного образования в Павлодаре: история и современность. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 5 (48): 188 – 190.
6. *ГА Актыбинской области*. Ф. 449; Оп. 3, Д. 63, с. 4.
7. *ЦГА РК*. Ф. 1736; Оп. 1, ед. хр. 864, с. 57.
8. Степанская Т.М., Степанская А.Г. Использование в сфере образования духовно-эстетических туристских ресурсов региона (на примере Алтайского края). *Культурное наследие Сибири*: сб. науч. трудов. Под редакцией Т.М. Степанской. Барнаул, 2012; Вып. 13.
9. Фаворский В.А. *Об искусстве, о книге, о гравюре*. Москва: Книга, 1986.
10. Баглиева А.З., Бастрова Д.Р., Воденко К.В. и др. *Проблемы духовных ценностей в философии и культуре*: монография. Под общей редакцией С.С. Чернова. Новосибирск: Издательство «Сибпринт», 2010.
11. Агаев А.Г. *Национализм: философия национальной экзистенции*. Махачкала, 1992: 134 – 135.
12. Nekhvyadovich L.I. Ethnic art studies as an up-to date methodology for the study of art ethnicity. *Middle– East Journal of Scientific Research*. № 21 (2): 406 – 409.
13. Югай И.С. *Национально-культурное развитие населения Западного Казахстана (1917 – 1946)*. Алматы, 2006.
14. Алшанов Р. Пути интеграции в мировое образовательное пространство. *Столичное образование*. 2003; 3: 15 – 17.
15. Принцева Г.А. *Н.И. Уткин*. Ленинград, 1983.
16. *Очерки по истории и технике гравюры*. Н.И. Александрова, В.А. Алексеева, Н.Н. Водо [и др]. Москва, 1987.
17. *ЦГА РК*. Ф. 1736, Оп. 1. ед. хр. 864, стр. 12.
18. Назарбаев Н.А. *В потоке истории*. Алматы: Атамұра, 1999.

## References

1. Stepanskaya T.M. *Hudozhestvennaya vystavka v processe integracii kul'tur*. Available at: Historical projection and modern interpretation of the substance and form of human activity, creativity and aesthetics issues. London, 2012: 21 – 24.
2. Zhanajhan E. *Hudozhestvennaya kul'tura kak osobaya oblast' kul'tury. Irtyshskij bassejn: sovremennoe sostoyanie i problemy ustojchivogo razvitiya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pavlodar, 2009; T. 1: 408 – 411.
3. Galin S.A. *Istoricheskij opyt kul'turnogo stroitel'stva v pervye gody Sovetskoy vlasti (1917-1925)*: monografiya. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
4. Denisova N.I. Formy hudozhestvennoj zhizni Pavlodara v seredine XX veka. *Kul'turnoe nasledie Sibiri: sbornik statej*. Pod redakciej T.M. Stepanskoy. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo gosuniversiteta, 2010; Vyp. 11: 24 – 29.
5. Lichman E.Yu. Razvitiye hudozhestvennogo obrazovaniya v Pavlodare: istoriya i sovremennost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5 (48): 188 – 190.
6. *GA Aktyubinskoy oblasti*. F. 449; Op. 3, D. 63, s. 4.
7. *CGA RK*. F. 1736; Op. 1, ed. hr. 864, s. 57.
8. Stepanskaya T.M., Stepanskaya A.G. Ispol'zovanie v sfere obrazovaniya duhovno-esteticheskikh turistskikh resursov regiona (na primere Altajskogo kraja). *Kul'turnoe nasledie Sibiri*: sb. nauch. trudov. Pod redakciej T.M. Stepanskoy. Barnaul, 2012; Vyp. 13.
9. Favorskij V.A. *Ob iskusstve, o knige, o gravюре*. Moskva: Kniga, 1986.
10. Baglieva A.Z., Bastrova D.R., Vodenko K.V. I dr. *Problemy duhovnyh cennostej v filosofii i kul'ture*: monografiya. Pod obschej redakciej S.S. Chernova. Novosibirsk: Izdatel'stvo «Sibprint», 2010.
11. Agaev A.G. *Natsionalizm: filosofiya nacional'noj 'ekzistencii*. Mahachkala, 1992: 134 – 135.
12. Nekhvyadovich L.I. Ethnic art studies as an up-to date methodology for the study of art ethnicity. *Middle-East Journal of Scientific Research*. № 21 (2): 406 – 409.
13. Yugaj I.S. *Natsional'no-kul'turnoe razvitiye naseleniya Zapadnogo Kazahstana (1917 – 1946)*. Almaty, 2006.
14. Alshanov R. Puti integracii v mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo. *Stolichnoe obrazovanie*. 2003; 3: 15 – 17.
15. Princeva G.A. *N.I. Utkin*. Leningrad, 1983.
16. *Ocherki po istorii i tehnike gravury*. N.I. Aleksandrova, V.A. Alekseeva, N.N. Vodo [i dr]. Moskva, 1987.
17. *CGA RK*. F. 1736, Op. 1. ed. hr. 864, str. 12.
18. Nazarbaev N.A. *V potoke istorii*. Almaty: Atamura, 1999.

Статья поступила в редакцию 04.08.17

УДК 2 – 41

**Stepanskaya T.M.**, Doctor of Arts Studies, Professor, Department of History of Russian and Foreign Cultures, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: stm@art.asu.ru

**THE FORMATION OF RELIGIOUS CULTURE IS A PRESSING ISSUE OF OUR TIME.** The article discusses the image of the temple in the urban space as a means of formation of religious culture in the educational environment. The author offers a sample thematic plan of introducing students to the perception of the image of iconic architecture as a carrier of aesthetic and spiritual information. The work approves the concept that the Church is the measure of harmony. The author discusses the problem of “new” and “old” church building. The paper addressed the theme of images of Church buildings in the paintings of Soviet artists.

**Key words:** harmony, style, church building, continuity of national tradition, cathedral, spiritual unity of language.

**Т.М. Степанская**, д-р иск., проф., зав. каф. истории отечественного и зарубежного искусства, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ – АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОСТИ

В статье рассматривается образ храма в городском пространстве как средство формирования религиозной культуры в образовательной среде. Автор предлагает примерный тематический план приобщения учащихся к восприятию образа культового зодчества как носителя художественно-эстетической и духовной информации. Утверждается концепция: храм – мера гармонии. Обсуждается проблема «нового» и «старого» храмостроения. Затрагивается тема изображения церковных зданий в картинах советских художников. Отмечается динамика смены стиля в отечественном культовом зодчестве, подчеркивается, что гармония классицизма, рожденная в орденовой системе на идеях европейского Возрождения, не являлась для России собственной архитектурной традицией в храмостроении. Автор уделяет внимание строительству церковных зданий в городах Сибири, отмечая храмы, характеризующиеся «русско-византийским» и «русским» стилем.

**Ключевые слова:** гармония, стиль, храмостроение, преемственность, национальная традиция, собор, единство духовного языка.

Вместе с христианством Русь приняла храмостроение и учение об иконном писании. В трудах древнерусских мыслителей строительство храмов и писание икон часто называется «умным деланием». О владении «мерой», о знании природы строительного материала древнерусскими зодчими писали Кирилл Туровский, Феодосий Печёрский. В теоретико-художественном трактате «Послание Епифания Премудрого Кириллу Тверскому» выделяется принцип «от многа-мало» как признак высокого искусства, стремящегося к лаконизму формы. По Епифанию, создание образа начинается с постижения разумом духовной истины и завершается воплощением его в зримой форме. Нил Сорский отрицал «излишние» украшения: «...нелепо чудиться делом человеческих рук и о красоте зданий своих величаться». В храме все искусства синтезировались в единое целое. Нил Сорский признавал храмовое пение и иконы первыми шагами на пути внутреннего «благоустройства», поскольку в них проявлено «мера изящна по премудрых» [1, с. 5, 6, 7]. Традиция русского православного храмостроения в результате модификации русскими зодчими византийских идей самостоятельно проявилась в облике Свято-Софийских кафедральных соборов Киева и Новгорода. Эта традиция развивалась и достигла вершин в XVIII в., но она была почти вытеснена перенесённой на русскую почву западно-европейской универсальной традицией классицизма. Русский классицизм дал великолепные образцы культовых зданий. Применительно к Алтаю можно вспомнить неосуществлённый «проект церкви – ротонды для Колывани» 1789 г. архитектора Н.А. Львова [2]. Великолепие и гармония классицизма, рождённые в ордерной системе на идеях европейского Возрождения, не являлись для России собственной архитектурной традицией в храмостроении. С середины XIX века в российском церковном зодчестве в формах эклектики сформировались «русско-византийский» и «русский» стиль. В соответствии с идеями этой стилистической системы во второй половине XIX и в начале XX столетия в европейской части России и в сибирских городах были возведены многочисленные храмовые постройки, в том числе кафедральные соборы (Москва, Киев, Вятка, Омск, Томск, Красноярск, Иркутск, Барнаул и др. города). Их архитектура отвечала идее практического восстановления преемственности развития национального русского храмостроения.

Интерес к национальному образу православного храма проявил талантливый русский архитектор, воспитанник Академии художеств К.А. Тон, выполнивший государственный заказ на составление «атласа образцовых церквей» и в 1832 г. завершивший разработку проекта Храма Христа Спасителя для Москвы. «Тоновские» образцы храмов получили название «русско-византийского» стиля, они имели широкое распространение. На Алтай поступил проект К.А. Тона для строительства в заводском посёлке Павловске церкви во имя Введения во храм Пресвятой Богородицы. Барнаульский Покровский собор также принадлежит к образцовым проектам «русско-византийского» стиля. Примером «русского стиля» на Алтае является церковь во имя Иконы Казанской Божьей матери в селе Коробейниково Усть-Пристанского района [2].

К началу XX в. православный храм в России стал «универсальным, органичным символом исторической традиции национальной жизни...», была восстановлена «преемственность развития отечественной архитектуры (...исторической основы её – храмового зодчества) ... и всей национальной религиозной культуры» [3, с. 45].

Проблема «нового» и «старого» знакома всем историческим эпохам и периодам. В «Ермолинской летописи», своде, доведённом до 1472 г., где делаются «попытки...осмыслить новые функциональные и пространственно-пластические средства архитектуры, эта проблематика протупает очень чётко. В уже упоминаемом нами «послании Епифания» признаётся уникальность

художественного таланта, ибо, как говорил Феодосий Печерский, «тоскоть бо не пишет сама, аще не будет пишущего его» [1, с. 5]. Епифаний осуждает тех авторов, которые «недоумения наполнившиеся... очима мечуще семо и овамо» бездумно копируют образцы [1]. Мысли эти актуальны и в наше время, время возрождения традиций строительства храма. Чувство гармонии и меры подсказывает храмосоздателям, по какому пути идти им в своём творчестве, чтобы поднять на новую высоту национальную традицию храмостроения.

Красота храма, его гармоничный образ, его драматическая история привлекали и продолжают привлекать творческое внимание живописцев.

В 1965 г. в Москве состоялась выставка «Памятники древнерусской архитектуры в произведениях московских художников», на ней экспонировались полотна авторов живописцев разных поколений. В 1966 г. в Петербурге в Русском музее экспозиция произведений К. Петрова-Водкина показала, что «от глубокой древности до сегодня протягивается единая связующая линия культуры, единство духовного языка, человеческого общения» [4, с. 4].

Храмы, «вплетённые» в самую сердцевину живописных композиций П.П. Кончаловского, Е.Е. Моисеенко, В.Ф. Стожарова, В. Попкова, алтайских художников Г.Ф. Борунова, В.В. Конькова, И.А. Леденёвой и многих других авторов, приобретают значение символа духовности, нравственности, единения поколений. Долгое время церковь была низвергнута. Если церкви было отказано в пространстве жизни, она находит себе место в пространстве картины. Образ храма в картине поднимается до звучания символа вечной гармонии.

В образовательной сфере полезна и даже необходима организация экскурсий, семинаров, школьных конференций, творческих встреч, выставок (рисунков, фото и т. п.). Достойный уровень подобных мероприятий гарантируют не только материальные памятники (здания, картины и т.п.), но и научная и научно-популярная литература о них, изданная на рубеже XX-XXI столетий в столицах, а также в регионах России, в том числе и в Сибири. В трудах сибирских авторов раскрывается история и анализируются архитектурные стили храмов, роль храмов в городской панораме, биографии строителей церковных комплексов [5]. В монографиях и учебных пособиях представлены темы, интересные и доступные для восприятия учащимися, например:

- культовые здания Сибири в социокультурной динамике XX – нач. XXI вв.;
- православные храмы города Барнаула и других городов Сибири;
- архитекторы и строители Сибири;
- градостроительная роль культовых зданий;
- городские соборные площади как духовные центры Сибири;

- храмозодчество и садоустройство: исторический и современный аспекты;
- силуэты храмов в панорамах городов Сибири;
- церковные усадьбы как очаги культуры: церковно-приходские школы, музеи, библиотеки, лектории, духовное пение, органный музыка и т. п. [6]

Россия переживает период нового храмостроения. При этом архитекторы обращаются к традициям образа национального храма. В храме, как и прежде, синтезируются все искусства: живопись, декоративно-прикладное творчество, архитектура и хоровое пение. Эти искусства, соединённые в образе храма, помогают человеку сделать первые шаги на пути «внутреннего благоустройства» [7]. Храм по-прежнему остаётся мерой гармонии. Отношение к храму характеризует внутреннюю культуру человека.

#### Библиографический список

1. Щедрина Г.К. Эстетическая мысль средневековой Руси об искусстве: движение во времени. *Искусство и православие*: сб. науч. ст. Санкт-Петербург, 1997.
2. Степанская Т.М. *Архитектура Алтая XVIII-начала XX вв.* Барнаул, 1995.
3. Туманик А.Г. *Русский православный кафедральный храм второй половины XIX в.* Улан-Удэ, 2002.
4. Лихачёв Д.С. Древнерусская культура и современность. *Декоративное искусство СССР*. 1970; 1.
5. Степанская Т.М. *Труды сибирских искусствоведов*: каталог. Барнаул: Издательство АлтГУ, 2017.
6. Волоснов Р.Ю., Гречнева Н.В. *Православные храмы Алтая (конец XIX-начало XXI в.)*: монография. АлтГУ, Науч.-исслед. лаб. «Изобразительное искусство и архитектура Сибири». Барнаул: Издательство АлтГУ, 2013.
7. Степанская Т.М., Волоснов Р.Ю., Гречнева Н.В. *Образ храма в культурном ландшафте Алтая*: монография. АлтГУ, Науч.-исслед. лаб. Фак-т искусств «Изобразительное искусство и архитектура Сибири». Барнаул: Издательство АлтГУ, 2015.



## References

1. Schedrina G.K. 'Esteticheskaya mysl' srednevekovoy Rusi ob iskusstve: dvizhenie vo vremeni. *Iskusstvo i pravoslavie*: sb. nauch. st. Sankt-Peterburg, 1997.
2. Stepanskaya T.M. *Arhitektura Altaya XVIII-nachala XX vv.* Barnaul, 1995.
3. Tumanik A.G. *Russkij pravoslavnyj kafedral'nyj hram vtoroj poloviny XIX v.* Ulan-Ud'e, 2002.
4. Lihachev D.S. *Drevnerusskaya kul'tura i sovremennost'*. *Dekorativnoe iskusstvo SSSR*. 1970; 1.
5. Stepanskaya T.M. *Trudy sibirskih iskusstvovedov*: katalog. Barnaul: Izdatel'stvo AltGU, 2017.
6. Volosnov R.Yu., Grechneva N.V. *Pravoslavnye hramy Altaya (konec XIX-nachalo XXI v.): monografiya*. AltGU, Nauch.-issled. lab. «Izobraz. iskusstvo i arhitektura Sibiri». Barnaul: Izdatel'stvo AltGU, 2013.
7. Stepanskaya T.M., Volosnov R.Yu., Grechneva N.V. *Obraz hrama v kul'turnom landshafte Altaya*: monografiya. AltGU, Nauch.-issled. lab. Fak-t iskusstv «Izobrazitel'noe iskusstvo i arhitektura Sibiri». Barnaul: Izdatel'stvo AltGU, 2015.

Статья поступила в редакцию 04.08.17

УДК 37.01

**Sivolobova N.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia),  
E-mail: nsivolobova@mail.ru

**STUDENT ASSOCIATIONS AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH.** The article examines the role of student association as a means of educating the patriotism of student youth. The author's material on the results of the student association of the Stavropol State Pedagogical Institute "Center for Civil and Patriotic Education" is presented. The work experience of the Center can be used to coordinate the activities of student associations of a patriotic orientation. The author concludes that the activities of the student association "Centre for Civil and Patriotic Education" improves the patriotic education in the university, to develop the social activity of students, generate social competence necessary for a specialist in the field of education.

**Key words:** youth, patriotism, upbringing, patriotic education, student association, student self-government.

**Н.А. Сиволобова**, канд. пед. наук, доц., доц. каф. общей педагогики и современных образовательных технологий,  
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: nsivolobova@mail.ru

## РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЁЖИ

В студенческой среде особую актуальность приобретает самостоятельная деятельность молодёжи по организации общественной учебной и личной жизни. Ценностное отношение студентов ко всем социальным и культурным явлениям может быть использовано как воспитывающее в гражданском образовании, формировании гражданской позиции и опыта общественно-полезных дел и поступков. В статье рассмотрена деятельность Центра гражданско-патриотического воспитания Ставропольского государственного педагогического института. Автор делает вывод о том, что деятельность студенческого объединения «Центр гражданско-патриотического воспитания» позволяет повысить эффективность патриотического воспитания в вузе, развить социальную активность студенческой молодёжи, сформировать социальные компетенции, необходимые специалисту в области образования.

**Ключевые слова:** молодёжь, студенческая среда, Центр гражданско-патриотического воспитания.

На современном этапе развития общества активизация человеческого фактора выступила как одно из условий дальнейшего человеческого прогресса. Проблема воспитания новых поколений россиян с каждым годом звучит все острее. В связи с этим, перед вузом ставится задача подготовки общественного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с патриотическим воспитанием студенческой молодёжи, развитием личности, обладающей сформированными социальными компетенциями.

В ряду наиболее значимых показателей готовности выпускника вуза к выполнению основных социальных функций называются сформированное гражданское сознание, идейная убежденность, гражданское отношение к труду, в частности, ответственное отношение к учебе, способность выполнению функций участника самоуправления, овладение культурой досуга. В основание стратегии воспитания личности гражданина положены принципы гармонизации взаимодействия человека с природой, экономикой, гуманизации и демократизации системы социальных и политических отношений, а также осознания каждым человеком себя как гражданина страны и мира, приоритетности общечеловеческих идеалов.

В истории отечественной педагогики и образования патриотическое воспитание молодёжи всегда выступало важным направлением в организации воспитательной работы. Сегодня патриотическое воспитание студентов ориентировано на сохранение историко-культурных ценностей, исторической преемственности, связи поколений. Организация этого направления в вузе включает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, направленного на воспитание студентов, формирование у них гражданского сознания, патриотических убеждений [1, с. 185].

В студенческой среде особую актуальность приобретает самостоятельная деятельность молодёжи по организации общественной учебной и личной жизни. Ценностное отношение студентов ко всем социальным и культурным явлениям может быть использовано как воспитывающее в гражданском образовании, формировании гражданской позиции и опыта общественно-полезных дел и поступков.

В Концепции государственной молодёжной политики в Российской Федерации отмечено, что для эффективного формирования демократического уклада жизни вуза необходимо совершенствование работы студенческого самоуправления, которая осуществляется по следующим направлениям: решение актуальных вопросов жизнедеятельности студентов, социальная и правовая защита, участие в работе органов самоуправления, развитие их социальной активности и инициативы, помощь в трудоустройстве, взаимодействие с общественными организациями. Для повышения эффективности молодёжной политики предлагается ряд мер по поддержке общественных инициатив молодёжных и детских общественных объединений, социально значимой деятельности молодых граждан, их общественных объединений, по созданию условий для реализации творческой активности, потенциала молодых граждан в общественной жизни [2, с. 1].

Суть студенческого самоуправления заключается в активном включении студентов работу по подготовке и реализации конкретных коллективных дел, приобретении собственного опыта демократических отношений. В Ставропольском государственном педагогическом институте успешно функционируют различные студенческие объединения, к числу которых относятся Центр гражданско-патриотического воспитания, Совет по межкультурному взаимодействию, студенческий штаб «Учимся выбирать», педагогический отряд «РИТМ» и другие объединения.

Центр гражданско-патриотического воспитания является организацией общественного самоуправления студентов СГПИ. Центр создан в соответствии с Уставом СГПИ и в своей деятельности руководствуется законами Российской Федерации, Уставом СГПИ и Положением о Центре. Членами Центра являются студенты СГПИ, а его деятельность осуществляется в тесном взаимодействии с администрацией вуза, деканатами факультетов (директорами филиалов) и курируется начальником управления по работе с молодёжью.

Студенческое объединение имеет свою символику, а его деятельность основывается на принципах демократии и открыта для взаимодействия со стороны всех инициативных студентов.

Основной целью Центра является создание условий, способствующих патриотическому, интеллектуальному, физическому и духовному развитию личности студентов, а также формированию их лидерских качеств и гражданского сознания.

В практические задачи Центра входит реализация комплекса мероприятий патриотического содержания, разработка социально значимых проектов, проведение патриотических акций различного уровня, совершенствование методического обеспечения системы патриотического воспитания, оказание адресной помощи ветеранам, организация взаимодействия Центра с различными общественными движениями и социальными институтами.

Опыт студентов, участвующих в работе Центра гражданско-патриотического воспитания, позволяет им сформировать социально значимые компетенции, важные для профессии педагога: умение работать с информацией, общаться с людьми, навыки работы в коллективе, владение принципами разработки социально значимых проектов, способность к реализации творческих идей.

Активисты центра принимают участие в различных мероприятиях патриотической направленности. Так, 14 апреля 2016 года делегация Ставропольского государственного педагогического института приняла участие в межрегиональном фестивале молодёжных патриотических проектов «Помним прошлое думаем – Думаем о будущем», по итогам которого вуз был награждён дипломом. 23 апреля 2016 года по инициативе Молодёжного Парламента при Думе Ставропольского края была организована площадка, на которой состоялся Всероссийский тест по истории Великой Отечественной войны. 22 июня 2016 года состоялось традиционное мероприятие – «Свеча памяти», приуроченное к годовщине со дня начала Великой Отечественной войны.

17-19 ноября 2016 года в г. Пятигорске был проведен Всероссийский волонтерский форум «МойУчитель.РФ», основной целью которого стала популяризация педагогической профессии, реализация образовательных программ по студенческому самоуправлению. В Форуме приняли участие 150 студентов педагогических вузов, молодых и опытных педагогов из разных районов России: Ставропольского края, г. Москвы, г. Санкт-Петербурга, Кабардино-Балкарской Республики, Карачаево-Черкесской Республики, Республики Северной Осетии-Алании, Чеченской Республики, Ростовской области, Воронежской области, Краснодарского края, Липецкой области, Челябинской области, Удмуртской республики. Программа Форума включала мастер-классы, тренинги, дискуссионные площадки, досуговые мероприятия.

В ноябре традиционно проходит социально значимая акция – уборка Даниловского кладбища (в рамках акции «Чистая память»). Акция ориентирует молодёжь на сохранение исторической памяти об участниках Великой Отечественной войны, воевавших на территории Ставрополя.

#### Библиографический список

1. Беляев А.В. *Гражданское образование в федеральном университете: проектирование, организация, управление*: монография. Ставрополь, 2014.
2. *Концепция государственной молодёжной политики в Российской Федерации*. Available at: <http://lib.convdocs.org/docs/index-277984.html>
3. Костина Е.А. Академическая мобильность студентов высшей школы России: кросс-культурный подход. *Философия образования*. 2014; 6 (57): 64 – 76.
4. Костина Е.А. Кросс-культурный подход к организации академической мобильности студентов педагогического вуз. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54)% 69 – 71.

#### References

1. Belyaev A.V. *Grazhdanskoe obrazovanie v federal'nom universitete: proektirovanie, organizaciya, upravlenie*: monografiya. Stavropol', 2014.
2. *Koncepciya gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii*. Available at: <http://lib.convdocs.org/docs/index-277984.html>
3. Kostina E.A. Akademicheskaya mobil'nost' studentov vysshej shkoly Rossii: kross-kul'turnyj podhod. *Filosofiya obrazovaniya*. 2014; 6 (57): 64 – 76.
4. Kostina E.A. Kross-kul'turnyj podhod k organizacii akademicheskoy mobil'nosti studentov pedagogicheskogo vuz. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54)% 69 – 71.

12 декабря, в День Конституции Российской Федерации, студенты приняли участие в квест-игре «Твои права, молодёжь!», инициатором проведения которой выступили активисты Центра гражданско-патриотического воспитания. Главной целью мероприятия стало формирование правовой культуры студенческой молодёжи, развитие у них интереса к политической жизни страны и изучение прав студентов.

Активисты центра гражданско-патриотического воспитания и совета по межкультурному взаимодействию совместно со Ставропольским Движением «Знамя Победы» подготовили и провели военно-патриотическую квест-игру «Память сквозь время», включавшую задания по истории Ставрополя в годы Великой Отечественной войны.

Особое значение для патриотического воспитания студенческого молодёжи приобретает работа с первокурсниками. Так, 5 февраля 2017 года, в День памяти воинов-интернационалистов, активисты Центра гражданско-патриотического мероприятия провели кинолекторий, посвященный войне в Афганистане. Основной целью мероприятия стало знакомство молодого поколения с событиями, связанными с подвигом и мужеством наших соотечественников. Центральной идеей мероприятия выступило напоминание о том, что прошлое нашей страны, каким бы трудным оно ни было, это достояние народа, а его сохранение в памяти народной – важнейшая политическая, нравственная, культурная задача. Активисты Центра регулярно оказывают адресную помощь ветеранам Великой Отечественной войны, проводят совместные мероприятия с Советом ветеранов Промышленного района города Ставрополя, взаимодействуют с активистами Российского движения школьников. Большое значение для развития инициативности, самостоятельности, творческой активности студенческой молодёжи имеет участие активистов Центра во Всероссийских конкурсах патриотической направленности, таких как «Горячее сердце», «Эстафета поколений», «Герои, живущие рядом». В настоящее время студенты организуют сбор информации для проведения социально значимой акции «Бессмертный полк учителя Ставрополя», направленной на сохранение исторической памяти об учителях – участниках Великой Отечественной войны, тружениках тыла, а также тех педагогах, которые трудились на благо отечественного образования в послевоенные годы. Не менее важным проектом становится создание виртуального музея «Музей одного события», над которым сейчас активно работают студенты. В перспективе предполагается расширение тематики музея, включение в него разделов о символике России, известных политических деятелях, видеозала с материалами социальной и патриотической направленности, методической копилки, памятки города Ставрополя и др.

Анализ результатов деятельности объединения определил условия повышения эффективности процесса формирования социальных компетенций средствами общественной деятельности, а именно: разработка нормативно-правового обеспечения; целеполагание; использование традиционных и инновационных форм, методов и средств организации деятельности студенческого самоуправления; разработка методического обеспечения; создание благоприятного психологического климата; поддержка инициативы.

Таким образом, деятельность студенческого объединения «Центр гражданско-патриотического воспитания», реализуемая на добровольной основе, позволяет повысить эффективность патриотического воспитания в вузе, развить социальную активность студенческой молодёжи, сформировать социальные компетенции, необходимые специалисту в области образования.

УДК 37.011.33

**Suslov D.V.**, Cand. of Sciences (Military), Head of Department of Tactics, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: [sdv1968@yandex.ru](mailto:sdv1968@yandex.ru)

**Lopuha T.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: [lopoukha@yandex.ru](mailto:lopoukha@yandex.ru)

**Strabykin A.G.**, teacher, Department of Tactics, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: [lopoukha@yandex.ru](mailto:lopoukha@yandex.ru)

**THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF CADETS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MILITARY INSTITUTION.** The paper formulates the main theoretical approaches to the process of development of professional responsibility of cadets of military schools. From the standpoint of dialectical, systematic and activity approaches the paper highlights the major contradictions, acts as a mechanism of its development, the determinants of the controllability of the process. The process of the development of professional responsibility is investigated in connection with the development of the student as a subject of military-professional activity. The authors offer stages of the development of professional responsibility (organization and adaptation; external development; self-development). The main goal of the development of professional responsibility is to complete mastering of the professional role of an officer.

**Key words:** professional liability, cadets of military schools, factors of development, principles of organization of professional military activities, contradictions, developmental process.

**Д.В. Суслов**, канд. воен. наук, полковник, нач. каф. Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, E-mail: [sdv1968@yandex.ru](mailto:sdv1968@yandex.ru)

**Т.Л. Лопуха**, канд. пед. наук, доц. каф. Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, E-mail: [lopoukha@yandex.ru](mailto:lopoukha@yandex.ru)

**А.Г. Страбыкин**, подполковник, преп. Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, E-mail: [lopoukha@yandex.ru](mailto:lopoukha@yandex.ru)

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье формулируются основные теоретические подходы к процессу развития профессиональной ответственности курсантов военных вузов. С позиций диалектического, системного и деятельностного подходов выделены основные противоречия, выступающие механизмом её развития, детерминанты управляемости этого процесса. Сформулированы принципы решения проблемы исследования. Процесс развития профессиональной ответственности исследуется на фоне развития курсанта как субъекта военно-профессиональной деятельности. Определены этапы развития профессиональной ответственности (организации и адаптации; внешнего развития; саморазвития). Главная цель развития профессиональной ответственности – полное освоение профессиональной роли офицера.

**Ключевые слова:** профессиональная ответственность курсантов военных вузов, факторы ее развития, принципы организации военно-профессиональной деятельности, противоречия, движущие процессом развития.

В современной психолого-педагогической науке сложилось представление о профессиональной ответственности курсантов как об устойчивом, интегративном профессионально важном качестве личности, развитие которого, в силу требований военно-профессиональной деятельности, потребностей общества и самой личности, должно являться одной из обязательных целей образовательного процесса военного вуза. Закономерности развития профессиональной ответственности личности, раскрытые в педагогической теории и практике, способны служить научной основой организации воспитания профессиональной ответственности курсантов, но для этого их необходимо выделить, описать и адаптировать к условиям образовательного процесса военного вуза, к каждой социально-профессиональной группе (курсанты младших курсов, курсанты старших курсов, офицеры-выпускники и молодые офицеры).

«Развитие» есть одна из базовых философских категорий, отражающая один из способов, принципов бытия. Большая Советская Энциклопедия определяет развитие как «...необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов» [1, с. 409]. Среди многочисленных концепций развития мы избрали теории, сложившиеся в русле диалектического подхода, поскольку диалектика, как ее определил Г. Гегель, не только является целостной теорией развития, в основе которой идея противоречивых отношений форм бытия, она имеет прочные позиции в психологии и педагогике [2], а в свое время являлась методологической основой ведущего для нашего исследования личностно-деятельностного подхода к организации педагогических процессов.

Современные теории диалектики принадлежат А.Я. Берману [3], А.С. Казеннову [4], В.Я. Огневу [5] и другим авторам. С позиций диалектики, выступающей в данных теориях в качестве способа познания действительности, развитие профессиональной ответственности курсантов можно считать закономерным процессом непрерывного изменения качеств, образований и состояний личности под влиянием:

- единства и борьбы противоположностей. Профессиональная ответственность как явление в каждый момент времени характеризуется противоположными свойствами, находящимися в противодействии. Так, профессиональный долг и обязанности, пока они внешние, противоположны собственным интересам курсанта, морально-этические нормы офицерского корпуса – тем нормам, которые он интериоризировал до военной службы, индивидуальность – коллективному характеру военно-профессиональной деятельности, а свобода – необходимости. Усиление борьбы противоположностей, возникновение острых противоречий приводит к качественному изменению личности курсанта в целом и профессиональной ответственности в частности;

- перехода количественных изменений в качественные. Этот закон обуславливает появление качественно нового уровня профессиональной ответственности курсантов при накоплении необходимых знаний и представлений, опыта ответственного отношения к военно-профессиональной деятельности, профессиональному развитию и коллективу, интериоризированных норм;
- отрицания отрицаний. Новое качественное состояние профессиональной ответственности в процессе диалектического развития делает накопленные знания, умения и опыт недостаточными, заставляет рассматривать профессиональную ответственность в контексте нового социально-профессионального статуса (младший командир, курсант старшего курса, выпускник и т. д.). При этом оно является продолжением, носит черты предыдущего состояния.

Ключевым понятием теорий диалектического развития является противоречие – «...взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон и тенденций предметов и явлений, которые вместе с тем находятся во внутреннем единстве и взаимопериконировании, выступая источником самодвижения и развития» [6, с. 203]. Поскольку речь идет о развитии одной из сторон личности, необходимо подчеркнуть, что противоречие только тогда является движущей силой развития профессиональной ответственности, когда оно является не внешним по отношению



к личности обстоятельством, а внутренним, осознаваемым и переживаемым им состоянием. Кроме того, понимание противоречий, движущих развитием профессиональной ответственности курсанта требует обращения к психологической характеристике процессов личностного развития.

Развитие личности, общие характеристики, а главное – движущие силы данного процесса являются предметом многочисленных теорий, концепций и подходов. Методологическим подходом, с позиций которого мы решаем задачи исследования, является личностно-деятельностный подход, в котором деятельность признается средством, условием и средой развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Б.Г. Ананьеву в числе прочих открытий принадлежит теория целостности человека, сложной и многоуровневой детерминации личности, в которой свое место имеют природные, индивидуальные и социальные факторы [7]. Целостность как атрибутивная характеристика личности означает принципиальную возможность влиять на ее развитие, изменяя условия деятельности человека, оказывая целенаправленное педагогическое влияние на доступные для этого влияния качества, образования и состояния личности. Педагогическое влияние в процессе практической деятельности может уравновесить индивидуальность человека, находящуюся в противоречии с характером и содержанием военно-профессиональной деятельности, усилить противоречие и обусловить развитие профессиональной ответственности. Появляется возможность управления развитием. Кроме того, принцип целостности в нашем случае означает, что изменение какого-либо одного личностного качества, например профессиональной ответственности, не остается локальным и оказывает влияние на развитие личности в целом, и наоборот, развитие профессиональной ответственности курсанта может происходить только на общем фоне его развития как субъекта военно-профессиональной деятельности.

Л.С. Выготский в своей культурно-исторической концепции развития личности выделил социальную среду, социальное влияние в качестве ведущего фактора развития. Внешняя деятельность, которая существует и организуется вполне предметно в социальной среде, осваивается человеком, и, по мере отработки, интериоризируется, переходит из внешнего плана во внутренний, закрепляется и «сворачивается» в психических функциях, для которых характерна автоматизированность и произвольность. Содержание, способы, средства, технологии, нормы (в том числе и профессиональная ответственность) военно-профессиональной деятельности как раз и являются культурно-историческими элементами, через которые происходит опредмечивание деятельности курсанта. Процесс развития по Л.С. Выготскому (его социальная линия), носит циклический характер. Перевод деятельности во внутренний план личности меняет ее состояние, но он же создает противоречие, когда этого состояния заведомо недостаточно для выполнения деятельности на более высоком уровне. Для его разрешения происходит экстериоризация, при которой психическая функция требует подкрепления извне, внешнего участия педагога, наставника. В значительно упрощенном виде процесс развития личности может быть представлен через чередующиеся этапы интериоризации и экстериоризации предметной деятельности. Возникновение «нового градуса» противоречия как движителя развития, следуя Л.С. Выготскому [8], требует постоянного усложнения деятельности курсанта, степени внешней, институциональной ответственности.

В теориях С.Л. Рубинштейна развитие личности рассматривается через категорию «жизненный путь» – специфичное, уникальное и индивидуальное бытие сознательного человека во времени и пространстве, представляющее собой непрерывную череду поступков и выборов. Развитие профессиональной ответственности, согласно его теориям, обусловлено не столько организацией военно-профессиональной деятельности, сколько теми поступками и выборами, которые осуществляет сам курсант лично, действуя свободно и сознательно. Теории С.Л. Рубинштейна [9] не только подчеркивают актуальность индивидуального подхода к развитию ответственности, но и определяют, что пространством развития личности является любая сознательно выполняемая деятельность, в том числе и учебная. Важнейшим положением концепции личности С.Л. Рубинштейна является выделение высшего этапа развития личности, когда сознание «вырастает» в самосознание, а развивающаяся деятельность приобретает рефлексивную основу. Это положение, безусловно, следует учесть, описывая этапы развития профессиональной

ответственности курсантов младших курсов военного вуза, характерные для них противоречия.

Углубляя ключевую идею концепции С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьев доказывал, что личность – это совокупность различных видов деятельности, которые постепенно формируют личностные структуры. Личность – это то, что человек сделал сам из себя в процессе деятельности, вернее – совокупности иерархически выстроенных деятельностей [10]. Развитие профессиональной ответственности требует внимания к ведущему виду деятельности, который обуславливает главные изменения в личности на данном этапе ее жизни. В отношении курсантов военного вуза можно выделить два вида ведущей деятельности: учебную и военно-профессиональную, а кроме того, подчеркнуть, что они находятся в единстве в процессе освоения учебных дисциплин профессионального блока.

Теории деятельностного подхода, примененные к решению задач данного исследования, позволяют сделать следующие выводы:

- развитие профессиональной ответственности курсанта военного вуза является проявлением, стороной общего развития целостной личности будущего офицера, которое определяется внутренними, переживаемыми личностью противоречиями между тем уровнем военно-профессиональной деятельности, которым он владеет, и тем уровнем, которым стремится овладеть;

- главными условием, средством и средой развития профессиональной ответственности курсанта выступают два вида ведущей деятельности – учебная и военно-профессиональная, которые находятся в единстве в процессе освоения дисциплин профессионального блока;

- развивающее воздействие несут в себе индивидуальные и свободные акты ответственного отношения отдельного курсанта в процессе деятельности, соответствие циклу «интериоризация – экстериоризация», обеспечивающему переход на новый уровень, обуславливается постоянным усложнением деятельности, требующей ответственного отношения на фоне усложнения общих требований к профессиональной подготовке курсанта;

- развивающие противоречия могут «искусственно» обостряться за счет педагогических воздействий, целесообразно организуемых учебную и военно-профессиональную деятельность в процессе освоения дисциплин профессионального блока.

С позиций методологического личностно-деятельностного подхода выполнен ряд психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме формирования и развития профессиональной ответственности. Из этих исследований можно выделить группу практико-ориентированных работ, которые касаются непосредственно образовательного процесса вуза и на их основе обобщить успешный педагогический опыт, а затем использовать его для содержательной характеристики процесса развития профессиональной ответственности курсантов военного вуза. Так, опыт показывает целесообразность обращения к развитию профессиональной ответственности, как:

- к управляемому процессу развития профессиональных знаний, умений и формирования профессионального опыта;

- к процессу, обусловленному внутренней активностью личности;

- к последовательному и закономерному изменению личности, вызванному усложнением и сменой видов деятельности;

- к процессу формирования внутреннего локуса-контроля на основе активизации духовных ценностей специалиста и взаимной ответственности в коллективе;

- др.

Военных исследований профессиональной ответственности, которые обращены непосредственно к процессу ее развития, относительно немного (Н.Н. Семенов, Швыдков В.П. и др.). Мы находим в них обоснование детерминант управляемости этого процесса таких, как:

- развитие знаний о сущности военно-профессиональной деятельности и значении ответственности как профессиональной нормы;

- изменение мотивов военно-профессиональной деятельности от личных (прагматичных, самореализации, наследования и т. д.) к прямым (связанным с содержанием деятельности, долгом, ее социальным значением, групповой идентификации и т. д.);

- разъяснение и постепенное понимание норм институциональной объективной ответственности, их истинного значения, появление личных смыслов следовать им;

- организация профессиональных ситуаций, требующих ответственного отношения.

*Развитие профессиональной ответственности курсантов военного вуза* – это диалектический процесс изменения личности, обусловленный противоречиями между освоенным уровнем военно-профессиональной деятельности и тем уровнем, к которому курсант сознательно стремится, управляемый за счет педагогически целесообразной организации учебной и военно-профессиональной деятельности курсанта, предполагающей свободные и индивидуальные акты его ответственного отношения к военно-профессиональной деятельности, профессиональному развитию и воинскому коллективу.

Теоретические положения о природе профессиональной ответственности курсантов военного вуза и процессе ее развития позволяют выделить общие принципы организации учебной и военно-профессиональной деятельности курсантов, необходимой для решения проблемы исследования. К ним относятся:

- принцип необходимости индивидуального выбора, соблюдающийся тогда, когда курсант специально «ставится» в ситуацию, где необходимо единолично принимать ответственное решение;
- принцип возможности свободного выбора, определяющий в деятельности необходимость больших степеней свободы, чем это принято в традиционной практике;
- принцип постоянного усложнения деятельности, требующий организации ситуации выбора в контексте более сложных профессиональных задач;
- принцип единства двух видов ведущей деятельности курсантов: учебной и военно-профессиональной, соблюдающийся в дисциплинах профессионального блока.

Мы выделили четыре группы основных противоречий, движущих процессом развития профессиональной ответственности курсанта военного вуза.

Развитие нравственно-этического компонента профессиональной ответственности задано *противоречием между достигнутой и желаемой степенью идентификации курсанта с офицерским корпусом Вооруженных сил Российской Федерации*. Следует отметить, что это противоречие обеспечивает едва ли не главные механизмы воинского воспитания курсантов: идентификации и интериоризации. Идентификация, или процесс развития профессиональной идентичности, как ее определил, например, А.С. Некрасов, связан с добровольным и сознательным принятием морально-этических норм офицерского корпуса, которое служит идентификационным признаком [11]. Значение этого противоречия, как и самого нравственно-этического компонента профессиональной ответственности, обусловлено высокой мотивацией курсанта стать офицером, членом престижной и привлекательной, элитной в пространстве военно-профессиональной деятельности социально-профессиональной группы – офицерского корпуса. Интериоризация происходит в процессе «профессионального взросления» курсанта, когда за нормами офицерского корпуса он постепенно начинает видеть не отвлеченные внешние требования, а имеющие глубокие смыслы, установленные длительным опытом, прежде всего – боевым, историей развития офицерского корпуса причинно-следственные связи между использованием норм и «принятием личности в офицерский корпус» другими офицерами, признанием его идентичности. Идентификация и интериоризация – два объяснения единого процесса перевода моральных норм в нравственный план личности, установления личных смыслов следования нормам, формирования их внутренней регулятивной функции.

Нормы ответственности закреплены в морально-этических кодексах военно-профессиональной деятельности, в кодексах офицерской чести, уставах и других регламентах военно-профессиональной и учебной деятельности курсантов.

Противоречие возникает тогда, когда курсанта не удовлетворяет степень его приближения к нравственному идеалу офицера, а поскольку и профессиональные обязанности и осознание Долга как формирующегося смысла жизни постоянно усложняются, оно является в принципе неразрешимым и обеспечивающим постоянный процесс личностного развития.

В отношении информационно-когнитивного компонента такую же функцию выполняет *противоречие между реальным и необходимым для принятия ответственных решений уровнями профессиональных знаний и представлений*. Это противоречие образуется характером профессиональной карьеры военнослужащих, если понимать карьеру как последовательную смену профессиональных статусов и ролей, изменение степени реализации профессионального и личностного потенциала, психологической чертой которой является удовлетворенность

результатами военно-профессиональной деятельности [12, 13]. Повышение профессионального статуса военнослужащего, будь то официальный или неофициальный статус, – это не столько появление новых прав, сколько расширение обязанностей и ответственности.

Развитием эмоционально-волевого компонента, по нашему мнению, движет *противоречие между необходимостью и готовностью решать ответственные задачи*. Само противоречие присутствует в непрерывном процессе профессионального развития постоянно. При этом острым и эффективно развивающим профессиональную ответственность, на наш взгляд, оно становится в том случае, если курсанту постоянно делегируются профессиональные полномочия, несколько превышающие уровень его волевых возможностей. Высокий воспитательный потенциал, как мы считаем, здесь имеет прием доверия. О.Ю. Ефремов считает, что по своей сути доверие заключается в поручении, наделении полномочиями военнослужащих, «...которые по своим качествам не во всем соответствуют требованиям поставленной перед ними задачи» [14, с. 316]. Каждое «преодоление себя» означает новый уровень волевых процессов при условии создания ситуации успеха [15], обеспечивающий положительную эмоциональную окраску акта ответственного отношения.

Наконец, для развития опытно-поведенческого компонента профессиональной ответственности курсанта военного вуза требуется *противоречие между стремлением брать ответственность на себя и возможностями проявить ответственное отношение*. Острым оно становится тогда, когда курсант внутренне ощущает в себе возможность, готовность и стремление решать ответственные задачи военно-профессиональной и учебной деятельности более высокого уровня, но пока еще не имеет такого опыта. Поскольку опыт военно-профессиональной деятельности принципиально не бывает завершенным, данное противоречие также является постоянным.

Процесс развития профессиональной ответственности следует изучать на фоне общего развития курсанта как субъекта военно-профессиональной деятельности, поэтому имеет смысл обращаться к особенностям образовательного процесса военного вуза на разных курсах в специфике профессионально-личностного развития курсантов младших курсов.

Жизнедеятельность курсантов младших курсов проходит в условиях закрытого интернатного проживания с жесткой регламентацией распорядка, внутренней службы и в системе постоянного контроля. Во многом это связано именно с несформированной ответственностью. Вместе с тем их обучение и воспитание носит одновременно черты высшего профессионального образования (формы, методы, средства, технологии и пр.) и военно-профессиональной деятельности (учебная и воинская дисциплина, распорядок и контроль).

Развитие личности курсанта во многом обусловлено воинским коллективом, который на младших курсах обучения проходит стадии формирования от простой социальной группы, вынужденно, в силу организационных решений выполняющей совместную деятельность, до крепкого и спаянного воинского коллектива, атрибутами которого являются безусловное принятие коллективных норм, полная взаимовыручка и товарищество на старших курсах обучения. Профессиональная ответственность как коллективная норма, ответственное отношение к воинскому коллективу – это не вопрос установления ответственности по принципу «один виноват – отвечают все», такой принцип установится сам на высоких ступенях развития воинского коллектива, это вопрос педагогической работы с коллективом, коллективного воспитания.

Диалектический процесс развития профессиональной ответственности курсанта (с его противоречиями, непрерывным характером и связью с общим процессом профессионального развития), будучи «переложенным» на условия образовательного процесса младших курсов военного вуза дает возможность выделить три этапа развития, для каждого из которых возможно определить собственные педагогические условия эффективно-сти:

- этап организации и адаптации;
- этап внешнего развития;
- этап саморазвития.

Педагогическая задача на *этапе организации и адаптации* заключается в приучении курсантов к военно-профессиональной и учебной деятельности в тех регламентах, которые установлены нормативными документами различных уровней, ответственности за их нарушение. Ответственность курсанта за неукосни-

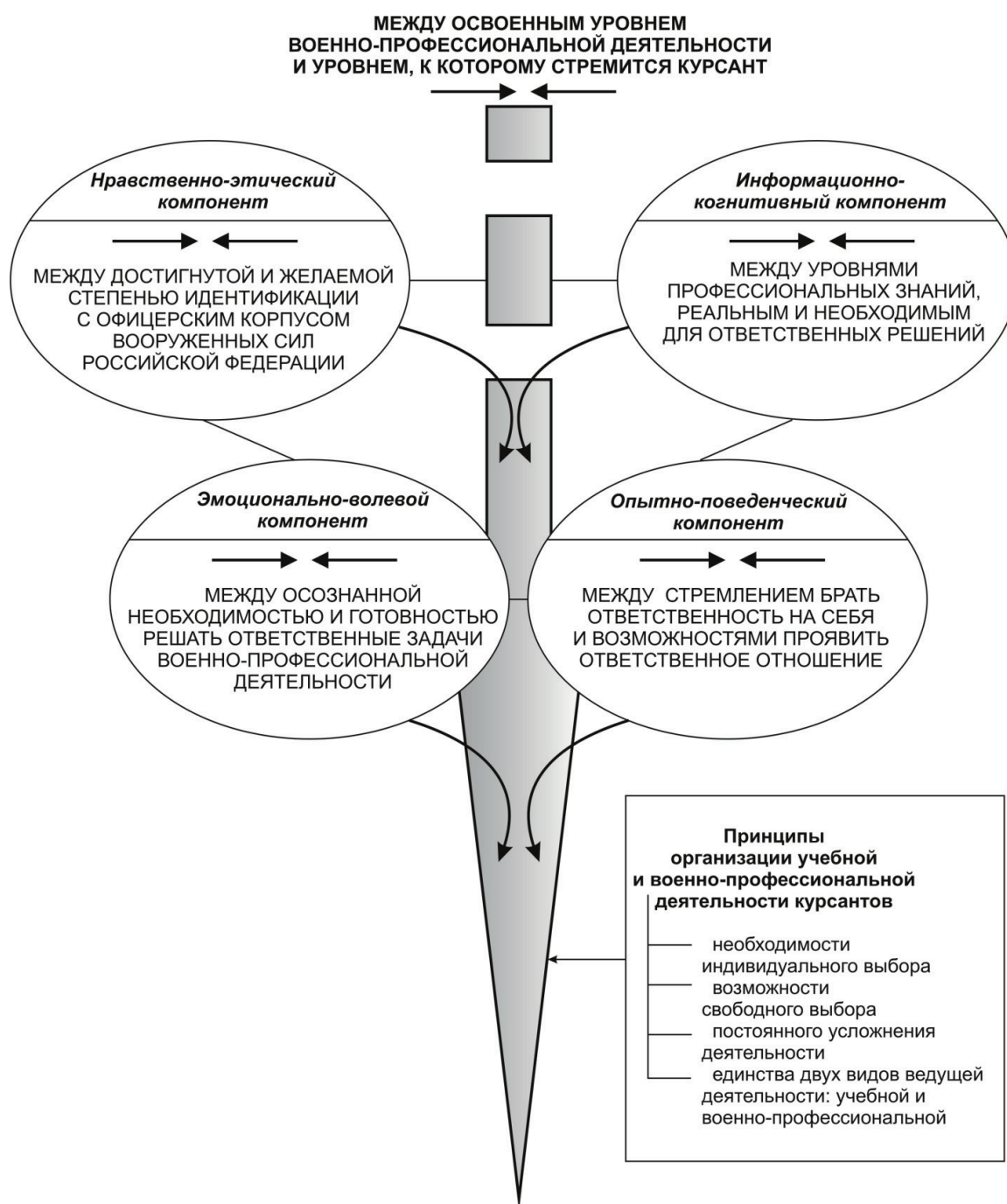


Рис. 1. Противоречия, движущие развитием профессиональной ответственности курсантов военного вуза

тельное следование этим нормам можно считать первичной профессиональной ответственностью.

Основные педагогические усилия сосредоточены на развитии информационно-когнитивного компонента, поскольку движущее им противоречие формируется легче всего, причем прямыми педагогическими воздействиями: обучением и воспитанием. На этапе организации и адаптации подлежат изучению не только сами нормы ответственности, но и причины их установления, связанные с содержанием военно-профессиональной деятельности. Профессиональная ответственность представляется курсанту как профессионально-важное качество, которым предстоит овладеть и без которого практически невозможно стать профессионалом, изучаются ее роль и функции в целостной картине военно-профессиональной деятельности. Опытно-поведенческий компонент развивается в процессе тренировок в выполнении элементарных задач военно-профессиональной и учебной деятельности в том порядке, который установлен в вузе. Обостряется противоречие между тем порядком действий, к которому курсант привык до военной службы и тем, который ему предписан в вузе.

В процессе освоения норм и правил начальная негативная реакция на них сменяется сдержанной, а затем положительной, сопровождаемой положительными эмоциями, связанными с тем, что в предписанном порядке задачи военно-профессиональной и учебной деятельности выполняются легче и эффективнее. В воинском воспитании происходит знакомство с образцами выполнения воинского долга и профессиональных обязанностей, постепенно вводятся институциональные нормы ответственности, которые уже не считаются строгими и излишними. В решении традиционной задачи привития уважения к офицерской чести, устанавливается место профессиональной ответственности в этом кодексе. Практика неукоснительного соблюдения порядка и правил есть первый опыт ответственного отношения, требующий определенных волевых усилий. В случае успеха и на фоне общей адаптации курсанта к военно-профессиональной среде и военно-профессиональной деятельности следует говорить о разрешении исходных противоречий и возникновении их на нос



вом уровне, связанном с потребностью демонстрировать ответственное отношение в тех ситуациях, которые не регламентированы порядком и правилами.

*Этап внешнего развития*, как и предыдущий, предусматривает преобладающую активность педагогов и командиров при постоянно возрастающей личной активности курсантов младших курсов. Педагогическая задача заключается в актуализации профессиональной ответственности как качества, необходимого для того, чтобы стать офицером.

В учебной деятельности курсанту поручаются постоянно усложняющиеся учебно-профессиональные задачи, решение которых имеет множество вариантов и требует точного расчета последствий. Важно, чтобы внутренними критериями оценки результата стали критерии, соотносящиеся с морально-этическими нормами офицера, его долгом.

Военно-профессиональная деятельность курсантов младших курсов на данном этапе практически не меняется, однако командиры и преподаватели способны создавать в ней реальные ситуации, требующие ответственного решения и тем самым формировать опыт ответственного отношения.

Развитию профессиональной ответственности курсантов младших курсов на этапе внешнего развития способствует становление курсантского коллектива, в котором при целесообразном коллективном воспитании отражаются нормы офицерского корпуса, в том числе и взаимная коллективная ответственность за общий результат.

В результате организованной учебной и профессиональной деятельности, за счет установления в сознании курсанта истинной роли профессиональной ответственности, принятия

ответственности как нравственной нормы, приобретения опыта самостоятельного и свободного ответственного решения, снятия опасений за самостоятельные действия и накопления положительных эмоций, обусловленных полученной самостоятельностью в учебной и профессиональной деятельности, разрешаются противоречия на уровне управляемой учебной и военно-профессиональной деятельности. Поскольку профессиональное становление курсанта на данном этапе требует большей самостоятельности и в одном, и в другом виде деятельности, противоречия сразу же возникают на новом уровне.

На *этапе саморазвития* профессиональной ответственности курсантов противоречия, движущие исследуемым процессом, связаны с необходимостью самостоятельного выбора уровня ответственности и сложности решаемых задач военно-профессиональной и учебной деятельности, а также появлением вектора самостоятельного, не управляемого извне профессионального развития. Ключевой является активность самих курсантов, а внешняя педагогическая деятельность осуществляется в режиме поддержки. Новообразованием этапа, на наш взгляд, будет рефлексия развития профессиональной ответственности курсанта, возникающая при условии его мотивации и стимулирования к выбору все более ответственных задач, а также специальной подготовки к рефлексивной деятельности.

Таким образом, развитие профессиональной ответственности как интегративного и профессионально важного качества курсантов младших курсов подготовит его к следующему этапу профессионального становления – обучению на старших курсах и полному освоению профессиональной роли офицера.

#### Библиографический список

1. *Большая Советская Энциклопедия*. В 30 томах. Т. 21. Главный редактор А.М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия, 1975.
2. *Философия Гегеля. Проблемы диалектики*. Редактор Т.И. Ойзерман. Москва: Наука, 1987.
3. Берман Я.А. *Диалектика в свете современной теории познания*. Москва: ЛКИ, 2011.
4. Казеннов А.С. *Диалектика как высший метод познания*. Санкт-Петербург: Издательство Политехнического ун-та, 2011.
5. Огнев В.Я. *Неклассическая диалектика. Универсология*: монография. Хабаровск: ДВИ, 2012.
6. *Большая Советская Энциклопедия*. В 30 томах. Т. 29. Главный редактор А.М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия, 1978.
7. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
8. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*. Т. 3. Проблемы развития личности. Москва: Книга по требованию, 2012.
9. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2007.
10. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл, 2005.
11. Некрасов А.С. Личностные и ситуационные факторы формирования профессиональной идентичности юношей, выбравших традиционную мужскую профессию. *Личность как субъект экономического бытия: гендерный аспект. Теория и практика гендерного анализа*. Ответственный редактор Л.Н. Ожигова. Краснодар, 2005: 28 – 31.
12. Черненко О.В. Социально-психологические факторы карьерного роста офицеров Вооруженных Сил Российской Федерации. *Вестник МГОУ*. 2007; 1.
13. Чернов Е.Н. Психологическая характеристика основных факторов, оказывающих существенное влияние на развитие профессиональной карьеры. *Юридическая психология*. 2015; 4: 26 – 29.
14. *Военная педагогика: учебник для вузов*. Под редакцией О.Ю. Ефремова. Санкт-Петербург: Питер, 2014.
15. Белкин А.С. *Ситуация успеха. Как её создать*. Москва: Просвещение, 1991.

#### References

1. *Bol'shaya Sovetskaya 'Enciklopediya*. V 30 tomah. T. 21. Glavnyj redaktor A.M. Prohorov. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1975.
2. *Filosofiya Gegelya. Problemy dialektiki*. Redaktor T.I. Ojzerman. Moskva: Nauka, 1987.
3. Berman Ya.A. *Dialektika v svete sovremennoj teorii poznaniya*. Moskva: LKI, 2011.
4. Kazennov A.S. *Dialektika kak vysshij metod poznaniya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Politehnicheskogo un-ta, 2011.
5. Ognev V.Ya. *Neklassicheskaya dialektika. Universologiya*: monografiya. Habarovsk: DVI, 2012.
6. *Bol'shaya Sovetskaya 'Enciklopediya*. V 30 tomah. T. 29. Glavnyj redaktor A.M. Prohorov. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1978.
7. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
8. Vygot'skij L.S. *Sobranie sochinenij*. T. 3. Problemy razvitiya lichnosti. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2012.
9. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2007.
10. Leont'ev A.N. *Deyatelnost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Smysl, 2005.
11. Nekrasov A.S. Lichnostnye i situacionnye faktory formirovaniya professional'noj identichnosti yunoshej, vybravshih tradicionnyy muzhskuyu professiyu. *Lichnost' kak sub'ekt 'ekonomicheskogo bytiya: gendernyj aspekt. Teoriya i praktika gendernogo analiza*. Otvetsvennyj redaktro L.N. Ozhigova. Krasnodar, 2005: 28 – 31.
12. Chernenko O.V. Social'no-psihologicheskie faktory kar'ernogo rosta oficerov Vooruzhennyh Sil Rossijskoj Federacii. *Vestnik MGOU*. 2007; 1.
13. Chernov E.N. Psihologicheskaya harakteristika osnovnyh faktorov, okazyvayuschih suschestvennoe vliyanie na razvitie professional'noj kar'ery. *Yuridicheskaya psihologiya*. 2015; 4: 26 – 29.
14. *Voennaya pedagogika: uchebnik dlya vuzov*. Pod redakciej O.Yu. Efreмова. Sankt-Peterburg: Piter, 2014.
15. Belkin A.S. *Situaciya uspeha. Kak ee sozdat'*. Moskva: Prosveschenie, 1991.

Статья поступила в редакцию 08.08.17

УДК 378

**Litvinova E.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.I@rambler.ru

**Pereverzeva Yu.S.**, postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.I@rambler.ru

**Tomilets D.A.**, MA student, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: filimonuk.I@rambler.ru

**ORGANIZATIONAL-METHODICAL PROVISION OF THE PROCESS OF MORAL EDUCATION IN CITY CENTER OF YOUTH PROJECTS.** The article describes the main directions of the process of moral education of students and the organizational and methodological support of the process of moral education in the city center of youth projects as the creation of relevant scientific and methodological base allowing to organize in an educational institution effective in the implementation of the process of moral education. The paper studies the process of moral education in city centre youth projects. The main result of the activities of the city center of youth projects for the implementation of organizational and methodological support of the process of moral education of young people is that the authors believe the formation of students' value attitude to the family, the immediate environment, nature, home, emotional responsiveness, conscientiousness, the presence of moral ideals, values and objectives in life.

**Key words:** education, moral education, organizational and pedagogical support, center of youth projects.

*Е.Р. Литвинова, канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*

*Ю.С. Переверзева, аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*

*Д.А. Томилец, студентка магистратуры, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru*

## ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОГО ЦЕНТРА МОЛОДЁЖНЫХ ПРОЕКТОВ

В статье рассмотрены основные направления процесса нравственного воспитания обучающихся и организационно-методическое обеспечение процесса нравственного воспитания в условиях городского Центра молодёжных проектов как создание соответствующей научно-методической базы, позволяющей организовать в образовательном учреждении эффективную работу по реализации процесса нравственного воспитания; обоснована модель процесса нравственного воспитания в условиях городского центра молодёжных проектов. Главным результатом деятельности городского Центра молодёжных проектов по реализации организационно-методического обеспечения процесса нравственного воспитания обучающейся молодёжи авторы считают сформированность у обучающихся ценностное отношение к семье, ближайшему окружению, природе, Родине; эмоциональную отзывчивость и др.

**Ключевые слова:** воспитание, нравственное воспитание, организационно-педагогическое обеспечение, центр молодёжных проектов.

Проблема нравственного развития личности, имеющая глобальное значение для существования и развития общества, приобретает особую актуальность в переломные моменты истории [1]. Сегодня в России проблема нравственного воспитания молодёжи в условиях города стала предметом общественной и государственной политики. Проблема реализации организационно-методического обеспечения нравственного воспитания молодёжи в условиях муниципальной среды находится в ряду наиболее сложных.

Организационно-методическое обеспечение процесса нравственного воспитания в условиях городского Центра молодёжных проектов в исследовании рассматривается нами как создание соответствующей научно-методической базы, позволяющей организовать в образовательном учреждении эффективную работу по реализации процесса нравственного воспитания и включало в себя: разработку программ воспитания, воспитательную систему образовательного учреждения, содержащую цели, стратегии, задачи, основные направления и структуру воспитания, связывающую совокупность отдельных мероприятий воспитательного характера в единую систему; развитие в образовательном учреждении экспериментальных исследований по актуальным проблемам воспитательной работы, практическое осмысление и обобщение отечественных и зарубежных исследований по близкой тематике и выработка на этой основе соответствующих конкретных рекомендаций для практической воспитательной работы в образовательном учреждении; разработку системы внутриучрежденческих проектов по проблемам воспитательной работы и реализации процесса нравственного воспитания; разработку методик оценки качества воспитательной работы, обеспечивающих обратную связь в механизме воспитательной системы и процесса её корректировки и обновления; разработку и модернизацию нормативных и рекомендательных материалов и документов, обеспечивающих функционирование и развитие системы воспитания в образовательном учреждении; регулярное проведение по разработанным методикам диагностических, мониторинговых и социологических исследований состояния и качества воспитательной работы; подготовку и издание методических материалов в помощь организаторам воспитательной работы [2; 3].

В соответствии с программой эксперимента в муниципальном бюджетном учреждении «Центр молодёжных проектов» Шпаковского района Ставропольского края реализована опытно-экспериментальная работа по апробации разработанного

организационно-методического обеспечения процесса нравственного воспитания, направленного на развитие профессионального мастерства педагогов в целях повышения качества воспитательно-образовательного процесса. В целях организации деятельности по осуществлению программы эксперимента были определены цели и задачи апробации организационно-методического обеспечения процесса нравственного воспитания. На схеме 1 представлено содержание процесса нравственного воспитания обучающейся молодёжи в условиях городского Центра молодёжных проектов.

Содержание организационно-методического обеспечения процесса нравственного воспитания в рамках сформированного комплекса программ ориентировано на воспитание нравственных ценностей, формирование и развитие системы нравственных оценок, воспитание потребности к нравственному саморазвитию и самоактуализации.

Целью использования программного комплекса процесса нравственного воспитания обучающейся молодёжи является действие комплексной воспитательно-образовательной работе с обучающейся молодёжью посредством деятельностного приобщения к отечественным нравственным ценностям и традициям [4].

Задачи программного комплекса процесса нравственного воспитания:

- вооружение обучающихся знаниями о морали, о нравственных ценностях;
- формирование эмоционального отношения к нравственным ценностям;
- формирование потребности в нравственном самосовершенствовании;
- формирование опыта нравственного поведения, готовности следовать принятым нравственным ценностям.

В процессе реализации сформированного организационно-методического обеспечения процесса нравственного воспитания с целью сохранения преемственности воспитательно-образовательных мероприятий обязательным условием является осуществление взаимодействия с семьями обучающихся и педагогическое просвещение родителей обучающихся по вопросам традиционного воспитания как способа передачи ценностно-значимого содержания культуры, жизни семьи и общества.

Целевым ориентиром реализации организационно-методического обеспечения процесса нравственного воспитания в усло-



Схема 1. Модель процесса нравственного воспитания в условиях городского центра молодёжных проектов



виях городского Центра молодёжных проектов является формирование ценностно-смысловой сферы обучающейся молодёжи, содействие формированию нравственного опыта посредством его деятельностного освоения. Организационно-методическое обеспечение процесса нравственного воспитания реализуется при помощи активных методов – поискового диалога, практического дела, социокультурного тренинга, проектирования. Данные методы способствуют обогащению эмоциональной сферы обучающихся, активизации нравственного сознания и волевой сферы личности обучающегося, формированию созидательной мотивации, коммуникативных навыков и навыков практической деятельности и нравственного поведения [5].

В практике городского Центра молодёжных проектов используются следующие формы нравственного воспитания обучающейся молодёжи: анализ ситуаций повседневной жизни, занятия (в том числе и совместные с участием родителей), самостоятельная деятельность обучающихся, социокультурные праздники и досуговые мероприятия, экскурсии и целевые прогулки, кружковая работа и др.

Педагогическими условиями реализации организационно-методического обеспечения процесса нравственного воспитания в городском Центре молодёжных проектов являются: единый ценностно-смысловой контекст взаимодействия всех участников

воспитательного процесса с опорой на нравственные ценности отечественной социокультурной традиции, реализация программно-методического комплекса процесса нравственного воспитания, повышение квалификации педагогов и специалистов городского Центра молодёжных проектов в вопросах нравственного развития и воспитания обучающейся молодёжи, педагогическое сопровождение семьи в вопросах нравственного воспитания детей, научно-методическое сопровождение деятельности городского Центра молодёжных проектов.

Главным результатом деятельности городского Центра молодёжных проектов по реализации организационно-методического обеспечения процесса нравственного воспитания обучающейся молодёжи является сформированность у обучающихся таких личностных качеств, как: ценностное отношение к семье, ближайшему окружению, природе, Родине; эмоциональная отзывчивость, совесть, совестливость, наличие нравственных идеалов, ценностей и ориентиров в жизни. В ходе реализации организационно-методического обеспечения процесса нравственного воспитания в городском Центре молодёжных проектов обозначены личностные характеристики актуализированы не только у обучающейся молодёжи, но и у взрослых участников процесса нравственного воспитания – педагогов и родителей.

#### Библиографический список

1. Васильева Т.В. *Основные исторические вехи становления духовно-нравственных ценностей в отечественной педагогике*. Available at: [www.rusnauka.com](http://www.rusnauka.com)
2. Костина Е.А. Академическая мобильность студентов высшей школы России: кросс-культурный подход. *Философия образования*. 2014; 6 (57): 64 – 76.
3. Костина Е.А. Кросс-культурность высшего профессионального образования. *Вестник Академии права и управления*. 2015; 40: 175 – 184.
4. Чипинова Н.И. *Из опыта работы Центра духовно-нравственного воспитания студенческой молодёжи*. Екатеринбург, 2015.
5. Загрекова Л.В. *Духовно-нравственное воспитание – базовая основа современного образования детей и молодёжи*. Москва, 2013.

#### References

1. Vasil'eva T.V. *Osnovnye istoricheskie vehi stanovleniya duhovno-nravstvennykh cennostej v otechestvennoj pedagogike*. Available at: [www.rusnauka.com](http://www.rusnauka.com)
2. Kostina E.A. Akademicheskaya mobil'nost' studentov vysshej shkoly Rossii: kross-kul'turnyj podhod. *Filosofiya obrazovaniya*. 2014; 6 (57): 64 – 76.
3. Kostina E.A. Kross-kul'turnost' vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 40: 175 – 184.
4. Chipinova N.I. *Iz opyta raboty Centra duhovno-nravstvennogo vospitaniya studencheskoj molodezhi*. Ekaterinburg, 2015.
5. Zagreкова L.V. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie – bazovaya osnova sovremennogo obrazovaniya detej i molodezhi*. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 08.06.17

УДК 514(075.8):81(075.8)

**Proyaeva I.V.**, Cand. of Sciences (Mathematics, Physics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V. P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: [docentirina@mail.ru](mailto:docentirina@mail.ru)

**Kolobov A.N.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V. P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: [docentirina@mail.ru](mailto:docentirina@mail.ru)

**THE STUDY OF VECTOR GEOMETRY IN MODERN SCHOOL.** The paper studies statistics of one of the most important and at the same time the difficult conditions of a school course of geometry vector. The main opinion in the work focuses on the ways to introduce a concept of "vector" in geometry class in high school. The work studies its qualities and practical use in tasks of different levels. The authors describe the characteristic features of the methods of solving the vector theory. Significant attention relates to the methodological scheme of postoperative images of spatial figures. The method of teaching the basic principles of the theory of vector method is used for the introduction of concrete terms into the educational process at the lessons of geometry.

**Key words:** school geometry, vector, coordinate system, scalar product, vector method.

**И.В. Прояева**, канд. физ.-мат. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: [docentirina@mail.ru](mailto:docentirina@mail.ru)

**А.Н. Колобов**, канд. технич. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: [docentirina@mail.ru](mailto:docentirina@mail.ru)

## ОБ ИЗУЧЕНИИ ВЕКТОРНОЙ ГЕОМЕТРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассмотрен один из самых актуальных и в тоже время сложных понятий школьного курса геометрии – вектор. Основное внимание в работе авторы акцентируют на выработке алгоритма грамотного введения понятия «вектор» на уроках геометрии в школе, обоснования его особых свойств, практического применения к задачам разного уровня сложности. Выделяются и описываются характерные особенности методики решения задач векторным методом. Значительное внимание уделяется методической схеме построения изображения пространственных фигур. Представленная в статье методика изучения основных понятий теории векторного метода решения задач была реализована в конкретном учебном процессе на уроках геометрии и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала.

**Ключевые слова:** школьная геометрия, вектор, система координат, скалярное произведение, векторный метод.

К числу самых сложных и в тоже время важных разделов школьной геометрии, можно отнести векторы. Векторный метод является одним из эффективных и имеющих широкие приложения математических методов, изучаемых в школе. Поэтому проблема совершенствования содержания и методов обучения математике в школе в свете современных требований с необходимостью включает совершенствование методики изучения векторов. Для современной математики и ее приложений весьма существенной является координатная трактовка операций над векторами. Такая трактовка вектора важна для теории и практики линейного программирования, она находит широкое применение в анализе функций многих переменных, в линейной алгебре. В школьном курсе физики векторы, интерпретируемые как направленные отрезки, сразу же связываются с координатами, поэтому знакомство учащихся с координатами вектора необходимо для школьного курса физики [1].

Впервые, упоминание о векторе восходит к школе Аристотеля (384 г. до н. э., – 322 г. до н. э.), где в работе «Механические проблемы» был введен термин «сложение движений», т.е. скоростей, и сформулировано правило параллелограмма. Также его использовал Архимед (287 г. до н. э. – 212 г. до н. э.) в работе «О спиралях», а позже – Птолемей (100 – 168) в «Альмагесте». Астрономы средневекового Востока, развивая теорию Птолемея, постоянно использовали «сложение движений».

Термин «вектор» ввел в науку в середине XIX в. выдающийся ученый Уильям Гамильтон (1805 – 1865), разрабатывая математический аппарат, который впоследствии послужил основой для построения квантовой механики. В дальнейшем, ученые Европы Симон Стевин (1548 – 1620) в работе «Основы статики» и Джон Валлис (1616 – 1703) в «Механике» разрабатывали теорию векторов. Огромную роль в развитии векторного метода сыграла система координат Р. Декарта (1596 – 1650), которая основана на его идее единой математики, объединяющей геометрию и алгебру. В трудах ученых XIX в. была создана теория направленных отрезков, которая в дальнейшем стала научной базой для развития физических теорий, что впоследствии привело к созданию тех благ цивилизации, которыми пользуется человечество в XX в.

История векторного анализа подчеркивает неразрывную связь отдельных областей математики – алгебры, геометрии, математического анализа, теории функций комплексного переменного. Векторный анализ, построенный как математический аппарат для изучения электричества и магнетизма, стал научной базой для развития физических теорий, что впоследствии привело к созданию тех благ цивилизации, которыми пользуется человечество и в XXI в.

До введения в школе новых программ по математике с понятием вектора учащиеся впервые встречались в курсе физики (скорость, сила, ускорение, напряженность магнитного поля и т. п.). Лишь при изучении тригонометрических функций в традиционном курсе школьной математики использовалось понятие вектора. Поэтому у учащихся складывалось неправильное представление о том, что вектор – понятие физическое. Между тем вектор – чисто математическое понятие, которое лишь применяется в физике или других прикладных науках и которое позволяет упростить решение некоторых сложных задач этих наук [1].

Мы предлагаем одну из методик изучения векторного метода в средней школе. Изучение теоретических основ курса в 10-х классах начинается со знакомства с вейлевской векторной аксиоматической геометрией, что представляет собой интерес, во-первых, потому, что векторные методы важны и актуальны сейчас как в математике, так и в ее приложениях к физике, химии, экономике и другим областям знаний; во-вторых, потому, что векторная аксиоматика дает наиболее простое, понятное и современное изложение элементарной геометрии; в-третьих, потому, что эта аксиоматика обеспечивает плавный переход к линейной алгебре с ее теорией линейных и евклидовых векторных пространств, изучаемой в вузе.

В этой аксиоматике неопределяемыми понятиями являются точка, вектор и следующие операции над ними: любой паре точек  $A, B$  однозначно сопоставляется некоторый вектор  $\overrightarrow{AB}$ ; любым двум векторам  $\vec{a}$  и  $\vec{b}$  однозначно сопоставляется некоторый вектор  $\vec{a} + \vec{b}$  – сумма векторов  $\vec{a}, \vec{b}$ ; любому вектору  $\vec{a}$  и любому действительному числу  $k$  однозначно сопоставляется некоторый вектор  $k\vec{a}$  – произведение вектора  $\vec{a}$  на число  $k$ ; любым векто-

рам  $\vec{a}, \vec{b}$  однозначно сопоставляется некоторое число  $\vec{a} \vec{b}$  – скалярное произведение векторов  $\vec{a}$  и  $\vec{b}$ .

В пространстве эти понятия имеют тот же смысл, что и на плоскости. Например, вектор можно наглядно представить как направленный отрезок или (что более правильно) как бесконечное множество направленных отрезков, имеющих одинаковое направление и одинаковую длину; сумму параллельных переносов – как диагональ параллелограмма. Свойства векторных операций в вейлевской аксиоматике принимаются за аксиомы [2].

Дальнейшие понятия (прямая, плоскость) определяются, а дальнейшие факты (теоремы) доказываются.

Принятая система аксиом позволяет ограничено определить базис пространства векторов (через понятие линейной зависимости векторов) и естественным образом перейти к такой важной операции над векторами, как векторное произведение векторов. Рассматривается физический смысл векторного произведения как момент силы относительно точки. Для вычисления координат векторного произведения векторов,

$$\vec{a} = (a_x; a_y; a_z), \quad \vec{b} = (b_x; b_y; b_z)$$

используется разложение определителя по элементам первой строки.

$$\begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ a_x & a_y & a_z \\ b_x & b_y & b_z \end{vmatrix}$$

Этот вопрос не вызывает особых затруднений, поскольку стыкуется с изучением свойств определителей при решении систем линейных уравнений в алгебре. На базе векторной аксиоматики доказываются утверждения, являющиеся аксиомами в традиционном курсе геометрии и теоремы стереометрии [3].

Через определения прямой и плоскости закладываются основы аналитической геометрии. Сказанное не означает, что изучение геометрии в 10-ом классе сводится к решению задач по векторной алгебре и аналитической геометрии, поскольку спектр задач не отличается от общепринятого для профильных школ. При этом метод координат, как способ решения задач, не является доминирующим, он на равных конкурирует с остальными. Рассмотрим пример его использования для вывода формулы косинуса разности двух углов.

В соответствии с определением проекции вектора на координатные оси для единичных векторов.

$$\overrightarrow{OM}, \overrightarrow{ON} : \overrightarrow{OM} = (\cos \alpha; \sin \alpha), \quad \overrightarrow{ON} = (\cos \beta; \sin \beta). \text{ Тогда (Рис.1):}$$

$$\cos(\alpha - \beta) = \frac{\overrightarrow{OM} \cdot \overrightarrow{ON}}{|\overrightarrow{OM}| \cdot |\overrightarrow{ON}|} = \cos \alpha \cos \beta + \sin \alpha \sin \beta$$

Можно привести много других примеров эффективного использования векторных приемов. Кропотливые и скрупулезные выкладки, необходимые в ряде случаев для решения стереометрической задачи нередко выглядят архаичными на фоне простых векторных операций [3].

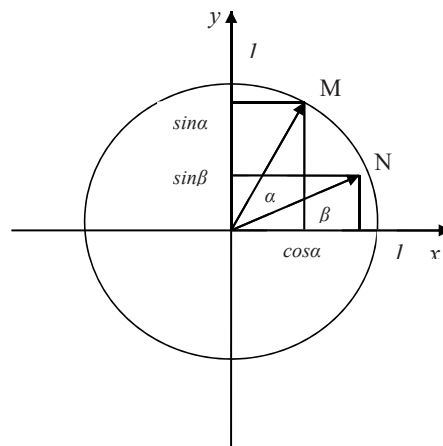


Рис. 1

**Задача 1.** В правильной четырехугольной пирамиде  $TABCD$  проведены две параллельные между собой плоскости, одна из которых проходит через вершину пирамиды  $T$  и середину стороны  $AB$ , а другая – через вершину основания  $D$  и середину бокового ребра  $TC$ . Расстояние между этими плоскостями равно, а сторона основания равна 2. Найдите объем пирамиды.

**Решение:**

Расстояние между двумя параллельными плоскостями вычисляется как положительная проекция  $pr\vec{MN}$  вектора  $MN$  на вектор нормали  $\vec{n}$  к плоскостям, где  $M$  – система координат (рис. 2) в качестве вектора  $\vec{n}$  может выступать любой вектор, коллинеарный векторному произведению  $\vec{NT} \cdot \vec{DL}$ .

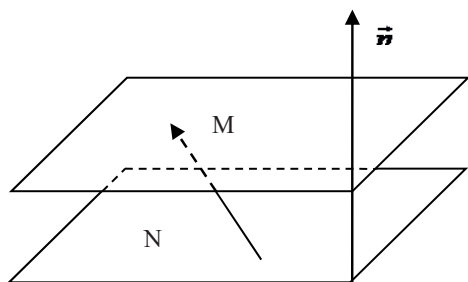


Рис. 2

Обозначим через  $h$  высоту пирамиды (рис. 3) и выпишем координаты вершин  $T(1;1;h)$ ,  $N(1;0;0)$ ,  $D(2;2;0)$ ,  $L\left(\frac{1}{2};\frac{3}{2};\frac{h}{2}\right)$ .

При этом  $\vec{NT} = (0;1;h)$ ,  $\vec{DL} = \left(-\frac{3}{2};\frac{1}{2};\frac{h}{2}\right)$ .

Тогда

$$\vec{n} = \begin{vmatrix} \vec{i} & \vec{j} & \vec{k} \\ 0 & 1 & h \\ 3 & 1 & -h \end{vmatrix} = \vec{i} \cdot \begin{vmatrix} 1 & h \\ 1 & -h \end{vmatrix} - \vec{j} \cdot \begin{vmatrix} 0 & h \\ 3 & -h \end{vmatrix} + \vec{k} \cdot \begin{vmatrix} 0 & 1 \\ 3 & 1 \end{vmatrix} = (-2h; 3h; -3).$$

Расстояние между параллельными плоскостями

$$\frac{12}{11} = \left| pr_{\vec{n}} \vec{ND} \right| = \frac{|\vec{ND} \cdot \vec{n}|}{|\vec{n}|}, \quad \vec{ND} = (1;2;0).$$

Скалярное произведение вычисляется по формуле:

$$\vec{ND} \cdot \vec{n} = -2h + 6h = 4h, \quad |\vec{n}| = \sqrt{4h^2 + 9h^2 + 9} = \sqrt{13h^2 + 9}.$$

Таким образом, из уравнения  $\frac{4h}{\sqrt{13h^2 + 9}} = \frac{12}{11}$  находим  $h = \frac{9}{2}$ .

Объем пирамиды вычисляется по формуле:

$$V = \frac{1}{3} S_{\text{осн}} h = 3.$$

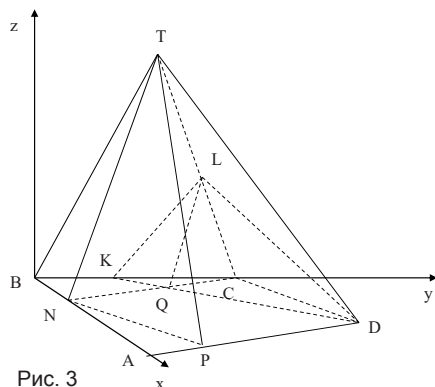


Рис. 3

**Задача 2.** В единичном кубе  $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$  найдите расстояние от точки  $A_1$  до плоскости  $BDC_1$ .

**Решение.** Составим уравнение плоскости (рис. 4), проходящей через точки  $B(0;1;0)$ ,  $D(1;0;0)$  и  $C_1(1;1;1)$ . Для этого подставим координаты этих точек в общее уравнение плоскости  $Ax + By + Cz + D = 0$ .

Получим систему уравнений

$$\begin{cases} B + D = 0 \\ A + D = 0 \\ A + B + C + D = 0 \end{cases} \quad \text{или} \quad \begin{cases} B = -D \\ A = -D \\ C = D \end{cases} \quad \text{Отсюда находим уравнение}$$

$Dx - Dy + Dz + D = 0$  или  $x + y - z - 1 = 0$ . По формуле находим расстояние от точки  $A_1(0;0;1)$  до плоскости

$$\rho = BDC_1 : \rho(A_1, \beta) = \frac{|0 + 0 - 1 - 1|}{\sqrt{1 + 1 + 1}} = \frac{2}{\sqrt{3}}.$$

Ответ:  $\frac{2}{\sqrt{3}}$ .

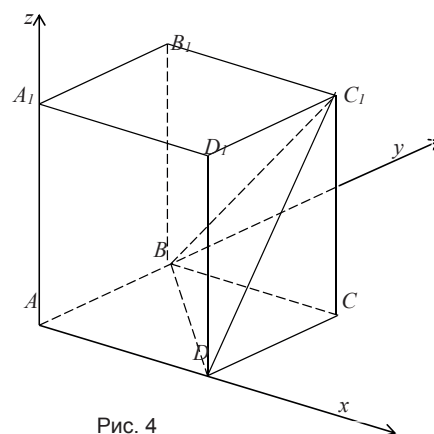


Рис. 4

**Задача 3.** В единичном кубе  $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$  найдите расстояние между диагональю куба  $BD_1$  и диагональю грани  $AB_1$ .

**Решение.** Введем прямоугольную систему координат (рис. 5), тогда  $A(0;0;0)$ ,  $B(0;1;0)$ ,  $B_1(0;1;1)$ ,  $D_1(1;0;1)$ . Пусть  $EF$  – общий перпендикуляр скрещивающихся прямых  $BD_1$  и  $AB_1$ , то есть  $EF \perp AB_1$ ,  $EF \perp BD_1$ , причем  $E \in AB_1$  и  $F \in BD_1$ . Обозначим

$$\lambda = \frac{AE}{B_1E}, \quad \mu = \frac{BF}{D_1F} \quad \text{и воспользуемся формулами для координат}$$

точки, которая делит данный отрезок в заданном отношении. Получим

$$E\left(0; \frac{\lambda}{1+\lambda}; \frac{\lambda}{1+\lambda}\right), \quad F\left(\frac{\mu}{1+\mu}; \frac{1}{1+\mu}; \frac{\mu}{1+\mu}\right).$$

Пусть  $\frac{\lambda}{1+\lambda} = p$ ,  $\frac{\mu}{1+\mu} = q$

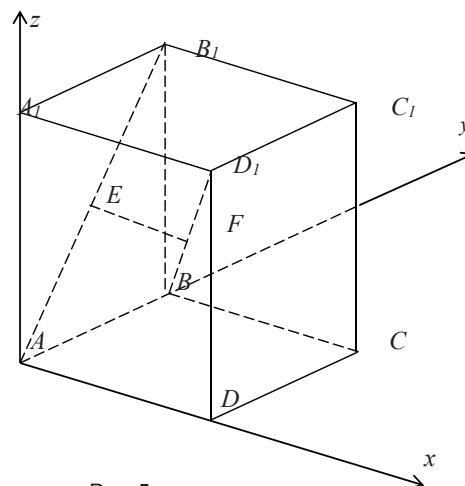


Рис. 5



тогда  $E(0; p; p)$ ,  $E(q; 1-q; q)$ .

Так как вектор  $\overrightarrow{EF} = (q; 1-q; p-q)$  должен быть перпендикулярным векторам  $\overrightarrow{AB_1} = (0; 1; 1)$  и  $\overrightarrow{BD_1} = (1; -1; 1)$ , то имеем

систему уравнений:  $\begin{cases} \overrightarrow{AB_1} \cdot \overrightarrow{EF} = 0 \\ \overrightarrow{BD_1} \cdot \overrightarrow{EF} = 0 \end{cases}$  или  $\begin{cases} 1-q-p+q-p=0 \\ q-1+q+p+q-p=0 \end{cases}$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} p = \frac{1}{2} \\ q = \frac{1}{3} \end{cases} \quad \text{Отсюда } \overrightarrow{EF} = \left(\frac{1}{3}; \frac{1}{6}; -\frac{1}{6}\right),$$

$$EF = |\overrightarrow{EF}| = \sqrt{\frac{1}{9} + \frac{1}{36} + \frac{1}{36}} = \frac{1}{\sqrt{6}}$$

Ответ:  $\frac{1}{\sqrt{6}}$ .

**Задача 4.** В кубе  $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$  найдите угол между плоскостями  $AB_1 C$  и  $BC_1 D$ .

**Решение.**

Пусть  $\overrightarrow{AD} = \vec{a}$ ,  $\overrightarrow{AB} = \vec{b}$ ,  $\overrightarrow{AA_1} = \vec{c}$  (рис. 8),

где  $|\vec{a}| = |\vec{b}| = |\vec{c}| = 1$ ,  $\vec{a} \cdot \vec{b} = \vec{a} \cdot \vec{c} = \vec{b} \cdot \vec{c} = 0$ .

Векторы  $\overrightarrow{BD_1}$  и  $\overrightarrow{CA_1}$  являются векторами нормали плоскостей  $AB_1 C$  и  $BC_1 D$  соответственно, так как  $BD_1 \perp AB_1 C$  и  $CA_1 \perp BC_1 D$ . Тогда

$$\overrightarrow{BD_1} = \vec{a} - \vec{b} + \vec{c}, \overrightarrow{CA_1} = -\vec{a} - \vec{b} + \vec{c},$$

$$\overrightarrow{BD_1} \cdot \overrightarrow{CA_1} = (\vec{a} - \vec{b} + \vec{c}) \cdot (-\vec{a} - \vec{b} + \vec{c}) = -\vec{a}^2 + \vec{b}^2 + \vec{c}^2 = 1$$

$$|\overrightarrow{BD_1}| = \sqrt{(\vec{a} - \vec{b} + \vec{c})^2} = \sqrt{\vec{a}^2 + \vec{b}^2 + \vec{c}^2} = \sqrt{3},$$

$$|\overrightarrow{CA_1}| = \sqrt{(-\vec{a} - \vec{b} + \vec{c})^2} = \sqrt{\vec{a}^2 + \vec{b}^2 + \vec{c}^2} = \sqrt{3},$$

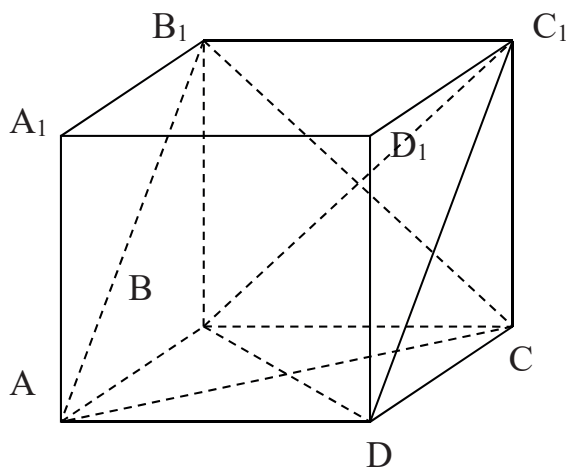


Рис. 6

$$\cos \varphi = \frac{|\overrightarrow{BD_1} \cdot \overrightarrow{CA_1}|}{|\overrightarrow{BD_1}| \cdot |\overrightarrow{CA_1}|} = \frac{1}{\sqrt{3} \cdot \sqrt{3}} = \frac{1}{3},$$

Библиографический список

1. Прояева И.В. Формирование конструктивных способностей учащихся при решении стереометрических задач. *Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы XI международной научно-практической конференции*. Прага, Чешская республика, 2015.
2. Прояева И.В., Сафарова А.Д. *Организация самостоятельной работы студентов по подготовке к ГИА курсу «Геометрия»*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2016.
3. Прояева И.В., Сафарова А.Д. *Методические рекомендации к решению стереометрических задач*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2010.

$$\varphi = \arccos \frac{1}{3}$$

где  $\varphi$  - искомый угол.

Ответ:  $\arccos \frac{1}{3}$ .

Заметим, что векторы можно применять не только в геометрии, но и при изучении некоторых вопросов алгебры, например, при решении систем уравнений, доказательстве неравенств, решении уравнений и решении задач на отыскание экстремума. Решение задач с помощью векторов значительно облегчает алгебраические выкладки и вызывает большой интерес как у обучающихся, так и у учителей [1].

**Задача 5.** Решить уравнение.  $\sqrt{2x^2 + 2y^2} = x + y - 1$ .

**Решение.** Перепишем данное уравнение в виде  $\sqrt{2} \cdot \sqrt{x^2 + y^2} = x + y - 1$ . Рассмотрим векторы  $\vec{a}(x; y)$ ,  $\vec{e}(1; 1)$ , тогда  $|\vec{a}| = \sqrt{x^2 + y^2}$  и  $|\vec{e}| = \sqrt{1^2 + 1^2} = \sqrt{2}$ . Скалярное произведение  $\vec{a} \cdot \vec{e} = x + y$ . В соответствии со свойством заключаем, что  $\sqrt{2} \cdot \sqrt{x^2 + y^2} \geq x + y > x + y - 1$ . Значит, исходное уравнение не имеет корней.

Особый интерес у обучающихся вызывает решение систем уравнений рассматриваемым способом. Векторный метод чаще оказывается гораздо проще традиционных способов, так как не зависит от числа неизвестных в системе. Это объясняется тем, запись скалярного произведения векторов на плоскости совершенно аналогична записи скалярного произведения векторов в пространстве [2].

**Задача 6.** Решить систему уравнений

$$x^4 + y^4 + z^4 = 1$$

$$x^2 + y^2 + 2z^2 = \sqrt{7}.$$

**Решение.** Рассмотрим векторы  $\vec{a}(x^2; y^2; z^2)$ ,  $\vec{e}(1; 1; 2)$ .

Вычислим:  $|\vec{a}| = \sqrt{x^4 + y^4 + z^4} = 1$ ,  $|\vec{e}| = \sqrt{1 + 1 + 4} = \sqrt{6}$  и  $|\vec{a} \cdot \vec{e}| = x^2 + y^2 + 2z^2$ . Исходную систему теперь можно переписать в виде:  $|\vec{a}| \cdot |\vec{e}| = 1 \cdot \sqrt{6}$

$$|\vec{a} \cdot \vec{e}| = \sqrt{7}.$$

Однако в силу свойства  $|\vec{a} \cdot \vec{e}| \leq |\vec{a}| \cdot |\vec{e}|$ , а для данной системы это свойство не выполняется, поскольку  $\sqrt{7} > \sqrt{6}$ . Значит, система не имеет решения.

**Задача 7.** Найти такое значение  $x$ , при котором функция

$y = \sqrt{2\cos^2 2x + 1} + \sqrt{2\sin^2 2x + 1}$  принимает наибольшее значение.

**Решение.** Функция определена при всех  $x \in \mathbb{R}$ . Введем векторы  $\vec{a}(\sqrt{2\cos^2 2x + 1}; \sqrt{2\sin^2 2x + 1})$  и  $\vec{e}(1; 1)$ , тогда  $|\vec{a}| = 2$ ,  $|\vec{e}| = \sqrt{2}$  и  $\vec{a} \cdot \vec{e} = \sqrt{2\cos^2 2x + 1} + \sqrt{2\sin^2 2x + 1}$ . Получим:  $|\vec{a}| \cdot |\vec{e}| = 2\sqrt{2}$ . На основании свойства  $|\vec{a} \cdot \vec{e}| \leq |\vec{a}| \cdot |\vec{e}|$ , запишем  $\sqrt{2\cos^2 2x + 1} + \sqrt{2\sin^2 2x + 1} \leq 2\sqrt{2}$ . Данная функция есть сумма двух возрастающих функций. Значит она возрастающая, причем ее максимум достигается при  $\sqrt{2\cos^2 2x + 1} = \sqrt{2\sin^2 2x + 1}$ , откуда  $2\cos 4x = 0$ ,  $x = \pm\pi/8 + k\pi/4$ ,  $k \in \mathbb{Z}$ .

#### References

1. Proyaeva I.V. Formirovanie konstruktivnyh sposobnostej uchastihsya pri reshenii stereometricheskih zadach. *Rossiya i Evropa: svyaz' kul'tury i ekonomiki*: materialy XI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Praga, Cheshskaya respublika, 2015.
2. Proyaeva I.V., Safarova A.D. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po podgotovke k GIA kursu «Geometriya»*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2016.
3. Proyaeva I.V., Safarova A.D. *Metodicheskie rekomendacii k resheniyu stereometricheskih zadach*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2010.

*Статья поступила в редакцию 09.08.17*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 316.28

**Kvita G.N.**, *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: gkvita@yandex.ru*

**Vankov S.P.**, *senior lecturer, Novosibirsk Technological Institute of Russian State University n. a. A.I. Kosygin, (Novosibirsk, Russia), E-mail: vankopff@yandex.ru*

**Svarovskaya E.B.**, *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management, (Novosibirsk, Russia), E-mail: elen-sv@list.ru*

**MECHANISMS OF SOCIAL COMMUNICATION IN THE CONCEPT OF I. HOFFMANN.** The article reveals one of the central problems studied in the interdisciplinary field of social psychology, social sociology and philosophy – the problem of communication in the social construct. The communication features of the collective subject are formed under the influence of specific social structures. Understanding these features will allow not only to understand the laws and mechanisms of social communication, but also to develop methods of influence on the dynamics of the latter. The article is an attempt to reduce the concept of frames proposed by I. Hoffmann to the state of understandable and acceptable behavioral patterns, comprehension and activities in the process of social communication.

**Key words:** communication, frame, key, social role, conventions.

**Г.Н. Квита**, канд. филос. наук, доц. Новосибирского государственного университета экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: gkvita@yandex.ru

**С.П. Ванков**, доц. Новосибирского технологического института российского государственного университета имени А.И. Косыгина, г. Новосибирск, E-mail: vankopff@yandex.ru

**Е.Б. Сваровская**, канд. филос. наук, доц. Новосибирского государственного университета экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: elen-sv@list.ru

## МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОНЦЕПЦИИ И. ГОФМАНА

В статье раскрывается одна из центральных проблем, исследуемых в междисциплинарной сфере социальной психологии, социальной социологией и философией, – проблема коммуникации в социальном конструкте. Коммуникационные особенности коллективного субъекта формируются под воздействием специфичных социальных конструкций. Понимание этих особенностей позволит не только понять закономерности и механизмы социальной коммуникации, но и разработать методы воздействия на динамику последней. В статье делается попытка редуцировать концепцию фреймов И. Гофмана до состояния понимаемых и принимаемых схем поведения, познания, деятельности в процессе социальной коммуникации.

**Ключевые слова:** коммуникация, фрейм, ключ, социальная роль, конвенции.

Проблема реальности существования мира, субъекта, взаимодействия – проблема не новая, уходящая корнями в далекое прошлое. Её можно считать слишком абстрактной для повседневного существования. Однако именно попытка решения этой проблемы на социальном или индивидуальном уровне создает метафизический базис любому социальному взаимодействию, более того, во многом определяет жизнь общества и индивидуальным (например, через религию) или неявным (неосознанным) образом.

Различные подходы к решению этой проблемы фактически приводят к мысли о «конструировании реальности»: бесконечность информации, получаемой от мира с необходимостью редуцируется (упрощается) до состояния понимаемых и принимаемых схем поведения, познания, деятельности.

Поскольку «конструирование реальности» есть необходимый элемент человеческого существования, постольку для социологов, психологов, философов одной из важных проблем является выявление оснований такой конструкции и формирование универсальной теории, разрешающей проблему реаль-

ности существования, ядром которой (теории) является практика [1].

Ценность таких попыток в том, что от универсальных философских теорий и религиозных концепций, претендующих на всеобщность, они переключают внимание на практическое взаимодействие людей – с другими и с миром. То есть «конструкция реальности» в таких попытках ее осмысления зависит от коммуникации в широком смысле слова (взаимодействие с любым объектом).

Однако, обращая внимание на практику, большинство исследователей игнорирует ее структуру и используемые коды, что отрицательно сказывается на результатах таких исследований.

Попытку преодоления этого недостатка делает И. Гофман в своей концепции фреймов.

Так, согласно И. Гофману, отношение индивида (группы индивидов) к реальности определяется ситуацией. Каждая конкретная ситуация является коммуникацией и поэтому включает в себя нескольких индивидов – коммуникантов. Однако, сфера конкретной коммуникации – это открытая система, что означает



отсутствие полного контроля коммуникантов над коммуникативной ситуацией [2].

Существует наиндивидуальная заданность социальной коммуникации, смысловой контекст, который и определяет повседневное поведение людей в различных ситуациях.

Этот смысловой контекст задает структуру поведения, которая, хотя и вариативна, изменчива, однако, позволяет выделить типические (инвариантные) черты. Этот смысловой контекст в первом приближении можно назвать фреймом.

Совершая разнообразные действия в своей повседневности, люди используют опыт, знания, умения, которые черпают при коммуникации с миром. Мир, включающий и других людей, задает смыслы и структуру поведения. Цель, которую ставит перед собой И. Гофман, – выделение базовых систем фреймов, используемых людьми для понимания ситуации, и определения возможных трудностей при использовании этих систем [2].

Попробуем разобраться с ключевым понятием концепции И. Гофмана – фреймом. Так, сам И. Гофман определяет данное понятие, как некую ситуацию, формируемую принципами социальной организации и социальной вовлеченностью ее агентов. Все, что можно описать с помощью этих элементов, И. Гофман называет «фреймом» [2].

Далее он более конкретизирует это понятие, обозначая фреймы как «схемы интерпретации» какого-либо конкретного события.

Понятие «фрейм» не имеет однозначного определения. Различные источники трактуют его по-разному. Так, например, фрейм – это:

- смысловая рамка, обеспечивающая понимание ситуации и совершение определенных действий, исходя из этого понимания [3];
- метакоммуникация, в основе которой лежат принципы организации социального бытия (ситуации) и уровень вовлеченности в него [4];
- единство «матрицы возможных событий», возникающих в силу расстановки социальных ролей и ее возможной интерпретации участниками этих событий [5];
- нередуцируемые и неконструируемые формы социального взаимодействия: одновременно и «матрица возможных событий», которую таковой делает «расстановка ролей», и «схема интерпретации», событий субъектами, в них участвующими [6].

Исходя из этого, далеко не полного, перечня определения понятия «фрейм» можно выделить нечто общее, содержащееся в этих определениях:

- все эти определения позиционируют фрейм как устойчивую и относительно статичную структуру;
- фрейм является неконструируемой формой, он сам задает конструкции, как для ситуации, так и для ее понимания;
- фрейм – нередуцируемая форма, то есть его нельзя свести к более простой форме, его потенциал – множество возможных форм;
- элементами фрейма являются осознанные и неосознанные знания и ожидания, применяемые в определенной ситуации участниками взаимодействия;
- на основе знаний и ожиданий формируется понимание ситуации, которое, в свою очередь, определяет поведение участников ситуации.

К недостаткам рассматриваемых определений можно отнести следующие:

- расплывчатость: базовое определение И. Гофмана и его интерпретации (определения определения) не содержат четкого указания на более простые, далее не разложимые понятия;
- отсутствие четкости в определении фрейма у И. Гофмана, дает возможность его интерпретаторам трактовать исходное определение в зависимости от своего понимания: метакоммуникация (общение по поводу общения), «матрица возможных ситуаций», смысловая рамка и пр. Тем не менее, даже такая расплывчатость понятия «фрейм» делает его *рабочим*, то есть пригодным для исследования коммуникаций, что отмечается исследователями.

Главное, на взгляд авторов, содержание понятия «фрейм»: он является контекстом повседневной жизни, определяя «поле возможностей» для конкретной жизненной ситуации и поле ее интерпретации (понимания) участниками коммуникации.

Отношение индивида (группы индивидов) к реальности определяется ситуацией. Каждая конкретная ситуация является коммуникацией и поэтому включает в себя нескольких

индивидов – коммуникантов. Однако, сфера конкретной коммуникации – это открытая система, что означает отсутствие полного контроля коммуникантов над коммуникативной ситуацией.

Существует наиндивидуальная заданность социальной коммуникации, смысловой контекст, который и определяет повседневное поведение людей в различных ситуациях. Поскольку этот смысловой контекст (фрейм) с необходимостью присутствует в любой коммуникации («фреймы присутствуют в любом восприятии»), то можно говорить о том, что коммуниканты используют фреймы или системы фреймов в своем общении.

Существует первичная система фреймов, различающихся по уровню организации:

- более организованные: например, устоявшаяся система социальных институтов;
- менее организованные: задают лишь некоторые контуры понимания ситуации.

Первичная система фреймов задает сферу восприятия повседневных событий.

И. Гофман указывает, что первичные системы фреймов могут быть разделены на два класса: природные и социальные.

Природные системы фреймов «естественны», предопределены, «бесцельны», обеспечивают прямое понимание событий, например, законы физики.

Социальные системы фреймов зависят от коммуникантов, то есть в данных системах присутствуют целеполагание, воля участников общения.

Такие системы обеспечивают «фоновое понимание», учитывают интересы и намерения участников и содержат конвенциональные стандарты общения: например, честность, тактичность, правила морали и пр.

Законы природы, правила игры, стандарты поведения первичны по отношению к игре и поведению, что позволяет И. Гофману говорить о первичных (базовых) системах фреймов. Система первичных фреймов, по мнению И. Гофмана, является центральным элементом культуры определенного общества.

Первичные системы фреймов, как правило, изоморфны (устойчивы, неизменны), что не исключает как проблем отклонения от них, так и их ложного, иллюзорного понимания.

Как считает И. Гофман центральным понятием его фрейм-теории является понятие «ключа», которое определяется им как «набор конвенций, посредством которых определенная деятельность, уже осмысленная в терминах базовой системы фреймов, трансформируется в иной, с точки зрения участников, вид деятельности».

Набор конвенций способствует *переключению* с одной системы фреймов на другую.

В рамках процесса переключения происходит следующее:

- трансформация уже ранее осмысленной схемы интерпретации (предполагается, что такая исходная схема существует);
- признание коммуникантами возможности такой трансформации и принятие ими новой системы фреймов;
- трансформация имеет пространственные и временные ограничения (маркеры);
- переключение имеет место только внутри этих ограничений;

при переключении внешняя форма деятельности может оставаться неизменной или слегка измениться, в то время как интерпретация события изменяется радикально.

Переключение принципиально влияет на восприятие событий и представляет собой определенную настройку индивида на иную систему.

И. Гофман через понятие переключения определяет, что является реальным для индивида в процессе коммуникации: события для него (индивида) представляются реальными, если они полностью укладываются в базовую систему фреймов.

И. Гофман выделяет пять основных ключей:

- выдумка: воспринимается участниками коммуникации как показная имитация относительно непревращенной деятельности;
- состязание: самостоятельный фрейм, отделяющийся от «серьезности», превращающий её в игру со всё более ужесточающимися правилами (например, драка (реальность) – бокс (игра));
- церемониалы: фрейм, сфокусированный на само событие, то есть данное событие имеет самостоятельный смысл (не является игровым);

- техническая переналадка: отрезки повседневности, выраженные в формах, обеспечивающих достижение утилитарных целей (например, тренировка);

- пересадка: допущение того, что имеет место, с одной стороны, удержание участника коммуникации в рамках привычной для него системы фреймов, с другой стороны, имеются достаточно сильные мотивы, выводящие его за пределы привычности (например, участие богатых людей в дешевых распродажах) [2].

Адекватность восприятия ситуации означает ее полное включение в определенную систему фреймов для участника коммуникации. Однако, эта адекватность формируется не только самим субъектом, но и другими участниками коммуникации, что позволяет индивиду скорректировать свою точку зрения, понимая и принимая те системы фреймов, в которых действуют другие участники.

Совокупность социальных ролей определяет сферу коммуникаций индивида. Понятно, что в этой сфере можно выделить как основную линию (например, связанную с профессией, пристрастиями, интересами), так и второстепенную, на которой индивид не сосредоточен, но знает о её существовании, имеет её в виду.

Характер конкретного фрейма деятельности связан с характером той ролевой формулы личности, по которой он организован.

Между этими линиями (потоками) существуют границы, которые определяются маркерами (знаками). Эти маркеры – И. Гофман называет их «специальными наборами пограничных знаков» – обозначают не только границы, но и являются связками различных систем фреймов: любая граница не только разделяет, но и связывает [2].

Социальные роли личности означают ее взаимодействие, совместную деятельность, коммуникацию с другими. Коммуникацию формирует фрейм совместной деятельности. При этом возможны следующие способы взаимодействия:

- у участников существует единое адекватное понимание ситуации и своего места в ней. В этом случае «возможно простое применение первичных систем фреймов»;

- система фреймов одного из участников взаимодействия доминирует. В этом случае имеет место манипуляция или обман, что угрожает дискредитацией коммуникации.

- имеет место самообман, выраженный в форме иллюзии, что также может привести к дискредитации взаимодействия.

Для того, чтобы избежать таких сбоев (ошибок взаимодействия) человек, по И. Гофману, должен:

- получить дополнительную информацию;

- внимательно отнестись к ней;

- сопоставить ее с уже имеющейся с целью выявления ошибок и заблуждений.

В результате происходит «когнитивная перестройка сознания человека» и проявляется фрейм событий.

Таким образом, пытаясь охватить в целом концепцию фреймов И. Гофмана, можно сделать следующие выводы:

- основу жизни общества составляет повседневная деятельность людей;

- эта деятельность воспринимается как «серьезная»;

- производными от повседневной деятельности являются «забава, обман, эксперимент, репетиция, мечта, фантазия, ритуал, публичная демонстрация» и пр.;

- в процессе повседневной деятельности общества формируется система первичных фреймов, являющихся основой любого индивидуального или группового взаимодействия.

#### Библиографический список

1. Квита Г.Н., Ваньков С.П., Сваровская Е.Б. Социальный конструктивизм Дж. Джерджена. *Символ науки. Международный научный журнал*. 2017; 3.
2. Гофман И. Анализ фреймов. Эссе об организации повседневного опыта. Москва, 2004.
3. Как люди делают себя. Обычные россияне в необычных обстоятельствах: концептуальное осмысление восьми наблюдавшихся случаев. Под общей редакцией В.А. Ядова, Е. . Даниловой, К. Клеман. Москва, 2010.
4. Батыгин Г.С. Континуум фреймов: социологическая теория Ирвинга Гофмана. *Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта*. Москва, 2004.
5. Вахштайн В.С. Книга о реальности социальной реальности. Рецензия на книгу: Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. *Социологический журнал*. 2004; 3 – 4.
6. Бакулев Г.П. *Массовая коммуникация: Западные теории и концепции*. Москва, 2005.

#### References

1. Kvita G.N., Van'kov S.P., Svarovskaya E.B. Social'nyj konstruktivizm Dzh. Dzherdzheny. *Simvol nauki. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*. 2017; 3.
2. Gofman I. Analiz frejmov. `Esse ob organizacii povsednevnogo opyta. Moskva, 2004.
3. Kak lyudi delayut sebya. Obychnye rossiyane v neobychnnyh obstoyatel'stvah: konceptual'noe osmyslenie vos'mi nablyudavshisya sluchae. Pod obschej redakciej V.A. Yadova, E. . Danilovoj, K. Kleman. Moskva, 2010.
4. Batygin G.S. Kontinuum frejmov: sociologicheskaya teoriya Irvinga Gofmana. *Gofman I. Analiz frejmov: `esse ob organizacii povsednevnogo opyta*. Moskva, 2004.
5. Vahstajin V.S. Kniga o real'nosti social'noj real'nosti. Recenziya na knigu: Gofman I. Analiz frejmov: `esse ob organizacii povsednevnogo opyta. *Sociologicheskij zhurnal*. 2004; 3 – 4.
6. Bakulev G.P. *Massovaya kommunikaciya: Zapadnye teorii i koncepcii*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 16.04.17

УДК 159.99:616.89-008.48

**Lysak I.V.**, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia),  
E-mail: ivlysak@sfnu.ru

**COMPUTER AND INTERNET ADDICTION: THE EVOLUTION OF APPROACHES TO STUDYING THE ISSUE.** The concept of Internet addiction was first established in scientific research in the mid 90s, but it is not yet included in medical diagnostic guides. In many countries it is considered to be a psychological and pedagogical problem rather than a medical one. The development of this type of addiction is facilitated by medical and biological factors, in particular, interhemispheric asymmetry, increased neuropsychic exhaustion; psychological factors such as a feeling of loneliness, shyness, emotional tension; social factors such as internal family conflicts, a lack of communication with peers, and problems in relationships with the opposite sex. Supporters of the concept of Internet addiction or computer addiction formulate their characteristics by analogy with the characteristics of gambling addiction. Opponents emphasize that the Internet is only an instrument for falling into addictions. There is special research interest in computer gaming addiction, which is particular among teenagers and young people. The spread of computer networks makes it important to teach children how to use computers and the Internet safely, to provide them digital competence in order to reduce the number of people with Internet addiction.

**Key words:** Internet addiction, computer addiction, cyberaddiction, computer games, massively multiplayer online games, cybersocialization, digital competence.

**И.В. Лысак**, д-р филос. наук, проф. Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: ivlysak@sfnu.ru

## КОМПЬЮТЕРНАЯ И ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ: ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ

Понятие «Интернет-зависимость» вошло в научный оборот в середине 1990-х гг., однако до сегодняшнего времени данный вид зависимости не включен в диагностические руководства для медиков и в большинстве стран рассматривается как психолого-педагогическая проблема. Формированию данного вида аддикции способствуют медико-биологические факторы, в частности, межполушарная асимметрия, повышенная нервно-психическая истощаемость, психологические: чувство одиночества, застенчивость, эмоциональная напряженность, социальные: внутрисемейные конфликты, недостаток общения со сверстниками, проблемы во взаимоотношениях с противоположным полом. Сторонники концепции Интернет-зависимости или компьютерной зависимости формулируют ее признаки по аналогии с признаками зависимости от азартных игр. Противники подчеркивают, что Интернет является лишь средством, с помощью которого можно приобрести иные зависимости. Особый исследовательский интерес вызывает игровая компьютерная аддикция, свойственная подросткам и молодежи. Распространенность компьютерных сетей актуализирует задачу обучения детей технике безопасного использования компьютера и Интернета, формированию у них цифровой компетентности, что позволит снизить число Интернет-зависимых.

**Ключевые слова:** Интернет-зависимость, компьютерная зависимость, кибераддикция, компьютерные игры, массовые многопользовательские онлайн-игры, киберсоциализация, цифровая компетентность.

В середине 1990-х гг., когда понятие «Интернет-зависимость» только входило в научный оборот, Интернет-технологии были доступны немногим в силу дороговизны, а персональными компьютерами пользовались, преимущественно, люди, которым они были необходимы для успешного осуществления профессиональной деятельности. С тех пор многое изменилось. Удешевление технических устройств и технологий связи привели к тому, что многие привычные повседневные действия все чаще переносятся в Интернет-пространство: уплата налогов, приобретение товаров и услуг, обучение и трудовая деятельность для многих уже немыслимы без современных компьютерных технологий. Компьютер и Интернет стали привычным фоновым окружением повседневности, без которых не мыслят себя не только студенты и программисты, но и пенсионеры, и домохозяйки. В высокотехнологичном обществе человек, не умеющий пользоваться компьютером, часто чувствует себя неполноценным: без постоянной помощи он не может приобрести билеты на самолет, записаться на прием к врачу, оплатить коммунальные услуги. Подключение к Интернету становится жизненной необходимостью, что, безусловно, заставляет пересматривать традиционные подходы к Интернет-зависимости. Критерии, сформулированные 20 лет назад, такие как «побуждение тратить на обеспечение работы в Интернете все больше денег» [1, с. 92] или «навязчивое желание проверить e-mail» [2] в настоящее время утратили свою актуальность. Однако исследовательский интерес к проблеме Интернет-зависимости в последние годы только возрастает. Рассмотрим краткую историю изучения данного вида зависимости и современное состояние ее исследования.

Как известно, одними из первых к изучению Интернет-зависимости обратились американские ученые-психиатры И. Голдберг (I. Goldberg), К. Янг (K. Young), Д. Гринфилд (D. Greenfield) и К. Суррат (C. Surratt), предложившие набор диагностических критериев, позволяющих выявлять Интернет-зависимость, а также опубликовавшие на основе проведенных исследований первые монографии. Следует отметить, что изначально И. Голдберг использовал понятие «Интернет-зависимость» в шутку, не считая её подлинной зависимостью, однако, когда он создал группу психологической поддержки Интернет-аддиктов, к нему обратились сотни людей, заявлявших, что им требуется профессиональная помощь для преодоления зависимости. Именно с легкой руки И. Голдберга термин прижился и стал использоваться в научном обороте. К основным критериям, позволяющим диагностировать Интернет-зависимость, перечисленные выше исследователи относили: нежелание даже на короткое время отвлечься от деятельности в Интернете; плохое самочувствие, повышенную раздражительность и возбудимость в случае, если это приходится делать; увеличение денежных трат на обеспечение работы Интернета; стремление преуменьшать длительность нахождения в сети; уменьшение физической активности, пренебрежение качеством употребляемой пищи и личной гигиеной, вызванные нежеланием тратить на это время в ущерб времени, проведенному в Интернете. По мнению И. Голдберга, психологическая зависимость от Интернета проявляется в синдроме отмены, напоминающем тот, который возникает у курильщиков или наркоманов, с той разницей, что в нём отсутствует физиологический компонент [3]. На первый план при Интернет-зависимости выходит патологическое изменение потребностей и мотивов, смыслообразующим мотивом становится именно потребность нахождения в Интернете, все остальные отходят на второй план.

Близкими по смыслу к понятию «Интернет-зависимость» являются термины «кибераддикция», «компьютерная аддикция» или «компьютерная зависимость». Под последней понимается «патологическое пристрастие к занятиям, связанным с использованием компьютера, приводящее к резкому сокращению всех остальных видов деятельности, ограничению общения с другими людьми» [4, с. 22]. Следует учитывать, что признаком зависимости является не время, проводимое за компьютером, а сосредоточение вокруг компьютера всех интересов человека, отказ от других видов деятельности [5]. Современные исследования компьютерной зависимости показывают, что её нельзя отождествлять с зависимостью от психоактивных веществ. Так, наркотическая аддикция с течением времени постепенно возрастает, для неё характерна монотонная динамика. Компьютерная аддикция, напротив, усиливается только до определенного максимума, после которого она снижается [6, с. 169]. Динамика снижения зависит от индивидуальных особенностей личности, а также от её социального окружения.

Исследователи, занимающиеся изучением Интернет-зависимости, уделяют пристальное внимание выявлению факторов, способствующих ее возникновению. Как правило, выделяют медико-биологические и психологические факторы, приводящие к аддикции. К медико-биологическим факторам, предрасполагающим к возникновению Интернет-зависимости относят функциональную межполушарную асимметрию, наличие минимальной мозговой дисфункции, повышенную нервно-психическую истощаемость, слабость функций активного внимания, нарушение манипулятивно-игровой деятельности и др. [7]. Среди психологических факторов выделяют чувство одиночества, застенчивость, эмоциональную напряженность, замкнутость, приводящую к проблемам в непосредственном межличностном общении [8, с. 495]. Как правило, аддикты характеризуются заниженной самооценкой, повышенной тревожностью, неприятием своего физического облика, наличием фрустрированных потребностей. Среди социальных причин Интернет-зависимости можно выделить неблагополучие семейных отношений, внутрисемейные конфликты, недостаток общения со сверстниками, проблемы во взаимоотношениях с противоположным полом.

Следует отметить, что далеко не все специалисты склонны выделять Интернет-зависимость и компьютерную зависимость в качестве самостоятельных разновидностей аддиктивного поведения. Например, английский психиатр Ф. Ленихан (F. Lenihan) критикует существующие подходы к Интернет-зависимости, акцентирующие внимание на выделении ее негативных последствий [9]. Он подчеркивает, что Интернет является лишь средством, с помощью которого можно пристраститься, например, к азартным играм, многопользовательским компьютерным играм или порнографии. Если это произошло, следует говорить о сформировавшейся зависимости от азартных игр или от порнографии, а не относить таких людей к одной общей категории зависимых от Интернета, основываясь только на опосредующем механизме. Ф. Ленихан пишет, что никому не приходит в голову считать мужчин, которые слишком быстро ездят на автомобиле, тех, кто едет вдоль обочины дороги в поисках проституток, или тех, кто едет на автомобиле в магазин, чтобы купить спиртное, страдающими единым болезненным пристрастием к автомобилю. Однако, в случае с Интернет-зависимостью происходит подмена цели и средств: опосредующий механизм объявляется причиной зависимости [9, с. 32]. По мнению Ф. Ленихана, Интернет



– не более чем механизм, посредством которого могут формироваться зависимости. Таким образом, противники использования терминов «Интернет-зависимость» или «компьютерная зависимость» утверждают, что существующие у индивида зависимости от азартных игр, общения в социальных сетях, от шопинга в Интернете или от компьютерных игр, реализуются посредством компьютера и Интернета. Компьютер и Интернет являются всего лишь средствами для реализации других аддикций.

В настоящее время диагнозы «Интернет-зависимость» и «компьютерная зависимость» отсутствуют в официальной классификации болезней. Их нет в ныне действующей Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), а также в американском Пятом издании Диагностического и статистического руководства по психическим расстройствам (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5), опубликованном в 2013 г. Между тем, Американская психиатрическая ассоциация (APA) поместила в III раздел DSM-5, в котором содержатся личностные расстройства, нуждающиеся в дальнейшем изучении и рассмотрении на предмет возможного включения в перечень в будущем, игровую Интернет-зависимость (Internet Gaming Disorder) [10].

В ряде стран, например, в Китае компьютерная зависимость официально признана заболеванием в 2008 г. Еще с 2006 г. китайские власти стали финансировать 8 клиник, занимающихся оказанием помощи Интернет-зависимым, а в Пекине был создан первый реабилитационный центр по лечению компьютерной зависимости. В настоящее время в Китае действует более 300 специализированных учреждений, занимающихся лечением зависимости от Интернета [11]. Интернет-зависимость в Китае рассматривается как одна из разновидностей психоза. В стране разработан ряд методов для диагностики этого заболевания. Так, согласно шкале, разработанной Центральным военным госпиталем Пекинского округа, человек, проводящий в Интернете свыше 6 часов в сутки в течение 3 месяцев, признается аддиктом, если эта деятельность не связана с работой или учебой [11, с. 118].

Для лечения Интернет-зависимости в Китае используются психотропные средства, в частности прозак, применяются средства народной медицины, например, мушмула японская, эффективным средством считается электросудорожная терапия, разработанная изначально для лечения шизофрении, а также психотерапия. Считается, что наиболее действенным способом излечения от компьютерной зависимости является закрытая госпитализация. Получили распространение в Китае и трудовые оздоровительные центры для Интернет-зависимых подростков, в которых полувоенная дисциплина, занятия спортом и физический труд сочетаются с применением электрошоковой терапии и гипноза. С такими центрами связан скандал, разразившийся в китайском обществе после того, как 2 августа 2010 г. в одном из них умер подросток. Расследование его смерти, внимание к которой привлекли китайские диссиденты, показало, что в подобных центрах распространены избиения и ограничение питания [12].

Несмотря на то, что вопрос об отнесении Интернет-зависимости к заболеваниям остается открытым, специализированные клиники по лечению данного вида аддикции существуют в США, а также в Южной Корее, Таиланде, Вьетнаме. В этих же странах широко применяется система так называемого «родительского контроля» за использованием Интернета, заключающаяся в автоматическом его отключении после пяти часов непрерывного использования. В Финляндии Интернет-зависимость рассматривается как одна из возможных причин предоставления отсрочки от военной службы. Во многих странах ведется консультативная работа с аддиктами. Психологическая помощь им направлена прежде всего на снижение тревожности, воспитание волевых качеств, формирование новых жизненных увлечений, улучшение отношений с социальным окружением. Для снижения зависимости применяется семейная психотерапия и аутогенные тренировки.

Отдельного внимания заслуживает игровая компьютерная аддикция (гейм-аддикция, кибераддикция, кибернетическая лудомания), усилившаяся после появления сетевых многопользовательских игр. Под игровой компьютерной аддикцией понимают нехимическую зависимость, проявляющуюся в навязчивом увлечении компьютерными играми, в которых играющий отождествляет себя с виртуальным персонажем и действует от его имени. О зависимости от компьютерных игр можно говорить в том случае, если в угоду игре человек начинает уклоняться от других видов активности: учебы, работы, общения с социальным окружением. Увлеченность игрой у аддиктов граничит с фанатизмом,

вызывает агрессию в отношении того, что препятствует игре. Геймеры оценивают реальный мир как неинтересный, но необходимый, а виртуальный как захватывающее подобие реальности. Как правило, аддикт ощущает дискомфорт в реальной жизни и стремится уйти от существующих проблем в виртуальную среду, степень контроля над которой у него значительно выше. Игра является способом ухода от проблем, существующих в реальной жизни. Она позволяет смоделировать такие ситуации, в которых человек никогда не был и не сможет побывать, но которые являются для него весьма привлекательными. В компьютерных играх возможности информационных технологий соединяются с присущим человеку стремлением к развлечениям. Игра служит средством снижения уровня депрессии, снятия стресса, хотя порой и сама может являться стрессогенным средством. Кроме того, создание компьютерных игр в настоящее время превратилось в мощную индустрию с оборотами в миллиарды долларов, представители которой заинтересованы в широком распространении своей продукции. Разработчики игр делают все для того, чтобы пользователь проводил в игре как можно больше времени, создавая длительные миссии, предлагая ежедневно меняющиеся задания, изобретая систему различных вознаграждений и стимулов. Причем вознаграждения могут быть не только виртуальными. Во многих играх можно заработать реальные деньги, продавая виртуальные товары и персонажей, развитых до высокого уровня. Широко используется создателями игр также дух состязательности, соперничества, присущий человеку. Можно сказать, что создатели современных компьютерных игр заинтересованы в формировании зависимости от их продукции, ведь это приносит им существенные доходы. Популяризации компьютерных игр способствуют и проходящие в различных странах мира турниры геймеров, призовые фонды которых доходят до миллиона долларов.

Согласно исследованиям психологов, зависимость от компьютерных игр существует у 5 % современных детей [13]. Пик зависимости приходится на возраст от 12 до 15 лет, причем на одну страдающую зависимостью девочку приходится около 10 мальчиков. Это, вероятно, обусловлено тем, что кризис подросткового возраста ярче проявляется именно у мальчиков. Подростки, испытывающие трудности с адаптацией к реальной социокультурной среде, часто имеющие заниженную самооценку, в виртуальном пространстве чувствуют себя намного увереннее, ощущают собственную значимость и способность влиять на происходящее. Зависимость от компьютерных игр чаще формируется у городских жителей, которые находятся в высокотехнологичной среде, сельские жители, живущие в соответствии с ритмами природы, менее склонны к данному виду аддикции. Кроме того, и технические возможности участия в массовых многопользовательских онлайн-играх на селе не всегда имеются.

Если вопрос об отнесении Интернет-аддикции и её разновидностей к заболеваниям на сегодняшний день остается открытым, то её негативное воздействие на психику человека не вызывает сомнений. Зависимость приводит к искаженному восприятию как собственной личности, так и окружающей действительности, способствует социальной дезадаптации.

Актуальность проблемы зависимости от Интернета в целом, и от массовых многопользовательских онлайн-игр в частности возрастает в связи с увеличением числа пользователей компьютерных сетей. Так, по данным Всероссийского опроса GfK, в 2016 г. аудитория Интернет-пользователей в России в возрасте от 16 лет и старше составляла около 84 млн. человек или 70,4 % от общего числа жителей этой возрастной категории [14]. Как отмечает директор Фонда развития Интернет Г.В. Солдатова, за последние три года количество детей с высоким уровнем Интернет-активности, проводящих в сети 8 часов, увеличилось в два раза. Если в 2013 г. треть жизни в Сети проводил каждый седьмой подросток, то в 2016 г. – почти каждый третий (32 %) [15]. Интернет современные дети рассматривают не как технологию, а как своего рода «среду обитания», они живут одновременно в двух мирах: реальном и цифровом, виртуальном. В условиях виртуализации образа жизни актуальной задачей является не изоляция детей и подростков от Интернета, а обучение их поведению в компьютерных сетях, для обозначения которой используется термин «киберсоциализация» [6, с. 167]. Необходимо научить детей технике безопасного использования компьютера и Интернета, сформировать у них цифровую компетентность – способность эффективно применять информационно-коммуникационные технологии в различных сферах жизнедеятельности. Это позволит уменьшить негативные по-

следствия влияния Интернета на личность и снизить число Интернет-зависимых.

Таким образом, в настоящее время существуют противоречивые взгляды на проблему Интернет-зависимости или компьютерной зависимости. Одни исследователи считают ее самостоятельным видом аддикции и добиваются включения в медицинские диагностические руководства. Другие, напротив, полагают, что Интернет и компьютер являются не более чем средствами формирования зависимостей иного рода. В ряде стран, в частности в Китае, Интернет-зависимость признается заболеванием, в других – рассматривается как психолого-педагогическая

проблема, требующая внимания специалистов. Поскольку в случае с Интернет-аддикцией отсутствует физиологическое привыкание к объекту зависимости, именно психолого-педагогическая коррекция данного вида аддикции представляется наиболее эффективной. Снижению числа аддиктов, особенно среди детей школьного возраста, может способствовать формирование у них цифровой компетентности и навыков безопасной работы в Интернете, что, в свою очередь требует повышения информационной культуры педагогов и родителей, часто отстающих от своих детей в овладении информационно-коммуникационными технологиями.

#### Библиографический список

1. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета. *Психологический журнал*. 2004; Т. 25, № 1: 90 – 100.
2. Янг К.С. Диагноз – Интернет-зависимость. *Мир Интернет*. 2000; 2: 24 – 29.
3. Goldberg I. *Internet addiction disorder: Diagnostic criteria*. Available at: <http://users.rider.edu/~suler/psyber/supportgp.html>
4. Дроздикова-Зарипова А.Р., Валеева Р.А., Шакурова А.Р. *Педагогическая коррекция компьютерной зависимости у подростков группы риска: теория, практика*. Казань: Отечество, 2012.
5. Прибылова Ю.О. Психологические проблемы современных школьников в области информационных технологий. *Естествознание в школе*. 2005; 4: 35 – 39.
6. Ким В.С. Компьютерные игры и виртуальные миры. *Вестник МГОУ. Серия: Педагогика*. 2011; 4: 166 – 172.
7. Антропова Л.К., Андронникова О.О., Куликов В.Ю., Козлова Л.А. Интернет-зависимость и ее взаимосвязь с межполушарной асимметрией и поведенческими особенностями личности. *Медицина и образование в Сибири: Сетевое научное издание*. 2011; № 3. Available at: [http://ngmu.ru/cozo/mos/article/text\\_full.php?id=485](http://ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=485)
8. Маслова Ю.В. Позитивные и негативные аспекты использования компьютерных технологий у детей и подростков. *Образовательные технологии и общество*. 2013; Т. 16, № 4: 493–503.
9. Lenihan F. Computer addiction – a sceptical view: Invited commentary on: Lost online. *Advances in Psychiatric Treatment*. 2007; Vol. 13: 31 – 33.
10. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-V, 2013* Available at: <https://psicovaleiro.files.wordpress.com/2014/06/dsm-v-manual-diagn3b3stico-y-estad3adstico-de-los-trastornos-mentales.pdf>
11. Ван Ш.-Л., Войскунский А.Е., Карпухина А.И. Психолого-медицинские аспекты применения интернета в Юго-Восточной Азии. *Интернет и современное общество: Труды XIV Всероссийской объединенной конференции*. Под редакцией А.В. Чугунова. Санкт-Петербург: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2011: 117 – 120.
12. Ван Ш.-Л. Проблема интернет-зависимости в Китае: психология, культура, политика. *Психология и психотехника*. 2012; 12: 53 – 63.
13. Conrad B. *What percentage of teens and children are addicted to video games?* Available at: <http://www.techaddiction.ca/child-video-game-addiction.html>
14. *Исследование GfK: Тенденции развития Интернет-аудитории в России*. Available at: <http://www.gfk.com/ru/insaity/press-release/issledovanie-gfk-tendencii-razvitiya-internet-auditorii-v-rossii/>
15. Солдатова Г. *Цифровое детство: новые риски и безопасность*. Available at: <http://files.runet-id.com/2017/csf17/07feb.csf17-3.3--soldatova.pdf>

#### References

1. Vojskunsjij A.E. Aktual'nye problemy psihologii zavisimosti ot Interneta. *Psihologicheskij zhurnal*. 2004; T. 25, № 1: 90 – 100.
2. Yang K.S. Diagnost – Internet-zavisimost'. *Mir Internet*. 2000; 2: 24 – 29.
3. Goldberg I. *Internet addiction disorder: Diagnostic criteria*. Available at: <http://users.rider.edu/~suler/psyber/supportgp.html>
4. Drozdikova-Zaripova A.R., Valeeva R.A., Shakurova A.R. *Pedagogicheskaya korrekciya komp'yuternoj zavisimosti u podrostkov gruppy riska: teoriya, praktika*. Kazan': Otechestvo, 2012.
5. Pribylova Yu.O. Psihologicheskie problemy sovremennyh shkol'nikov v oblasti informacionnyh tehnologij. *Estestvoznaniye v shkole*. 2005; 4: 35 – 39.
6. Kim V.S. Komp'yuternye igry i virtual'nye miry. *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika*. 2011; 4: 166 – 172.
7. Antropova L.K., Andronnikova O.O., Kulikov V.Yu., Kozlova L.A. Internet-zavisimost' i ee vzaimosvyaz' s mezhpolutsharnoj asimmetriey i povedencheskimi osobennostyami lichnosti. *Medicina i obrazovanie v Sibiri: Setevoye nauchnoye izdaniye*. 2011; № 3. Available at: [http://ngmu.ru/cozo/mos/article/text\\_full.php?id=485](http://ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=485)
8. Maslova Yu.V. Pozitivnye i negativnye aspekty ispol'zovaniya komp'yuternykh tehnologij u detej i podrostkov. *Obrazovatel'nye tehnologii i obshchestvo*. 2013; T. 16, № 4: 493–503.
9. Lenihan F. Computer addiction – a sceptical view: Invited commentary on: Lost online. *Advances in Psychiatric Treatment*. 2007; Vol. 13: 31 – 33.
10. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-V, 2013* Available at: <https://psicovaleiro.files.wordpress.com/2014/06/dsm-v-manual-diagn3b3stico-y-estad3adstico-de-los-trastornos-mentales.pdf>
11. Van Sh.-L., Vojskunsjij A.E., Karpuhina A.I. Psihologo-meditsinskie aspekty primeneniya interneta v Yugo-Vostochnoj Azii. *Internet i sovremennoye obshchestvo: Trudy XIV Vserossiyskoj ob'edinennoj konferencii*. Pod redakciej A.V. Chugunova. Sankt-Peterburg: Fakul'tet filologii i iskusstv SPbGU, 2011: 117 – 120.
12. Van Sh.-L. Problema internet-zavisimosti v Kitae: psihologiya, kul'tura, politika. *Psihologiya i psihotekhnika*. 2012; 12: 53 – 63.
13. Conrad B. *What percentage of teens and children are addicted to video games?* Available at: <http://www.techaddiction.ca/child-video-game-addiction.html>
14. *Issledovanie GfK: Tendencii razvitiya Internet-auditorii v Rossii*. Available at: <http://www.gfk.com/ru/insaity/press-release/issledovanie-gfk-tendencii-razvitiya-internet-auditorii-v-rossii/>
15. Soldatova G. *Cifrovoye detstvo: novye riski i bezopasnost'*. Available at: <http://files.runet-id.com/2017/csf17/07feb.csf17-3.3--soldatova.pdf>

Статья поступила в редакцию 06.06.17

УДК 159

**Raeva D.A.**, postgraduate, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: [dar.raewa2010@yandex.ru](mailto:dar.raewa2010@yandex.ru)  
**Cheremisova I.V.**, Doctor of Sciences (Psychology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia),  
 E-mail: [cheremisova.iv@gmail.com](mailto:cheremisova.iv@gmail.com)

**“ECOLOGICAL I-IMAGE”: THEORETICAL UNDERSTANDING AND PRACTICAL RESEARCH.** The article reveals a problem of theoretical understanding and practical study of the “ecological I-image” of an individual. The work presents an analysis and systematization of the understanding of the “ecological I-image” of a personality as a psychological phenomenon. The theoretical analysis has shown that it is necessary to distinguish between the concepts of “ecology” and “ecological”, since they carry a different semantic

load. The proposed understanding of the content of "ecological I-image" as a special psychological phenomenon, reflecting a new level of "I-image" of the personality, based on the harmony or equilibrium of the internal environment of the person that gives him an adequate sense of himself and an adequate attitude to himself.

**Key words:** I-image, ecological I-image, ecology, ecological.

**Д.А. Раева**, аспирант, ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет, г. Волгоград,  
E-mail: dar.raewa2010@yandex.ru

**И.В. Черемисова**, д-р психол. наук, доц. ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет, г. Волгоград,  
E-mail: cheremisova.iv@gmail.com

## «ЭКОЛОГИЧНЫЙ ОБРАЗ-Я» ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

В статье раскрывается проблема теоретического понимания и практического исследования «экологического образа-я» личности. Произведён анализ и систематизация понимания «экологического образа-я» личности как психологического феномена. Теоретический анализ показал, что следует разграничивать понятия «экологичный» и «экологический», поскольку они несут разную смысловую нагрузку. Предложено понимание содержания «экологического образа-я» как особого психологического феномена, отражающего качественно другой уровень «образа-я» личности, ориентированного на гармоничность или равновесие внутренней среды человека, обеспечивающее его адекватное представление о себе и отношение к себе.

**Ключевые слова:** образ-я, экологичный образ-я, экологичный, экологический.

Особенности жизнедеятельности человека определяются системой «Человек – Среда». Среда – это особая совокупность условий существования и развития человека. Среда – это не только окружающая человека природа. По мнению Е.А. Климова, среда складывается из социально-контактной (особенности взаимодействия и сотрудничества с другими людьми), информационной (система передачи информации, отражающая правила внутреннего распорядка сообщества), соматической (взаимосвязь функционирования психики и внутренней среды организма), предметной частей (материальные условия жизни) [1]. Нестабильность данных частей среды (изменение социально-экономической и политической обстановки в обществе, информационный поток, кризис семейных ценностей) приводит к разрушению качественного соотношения системы «Человек – Среда». Происходят изменения в духовно-нравственной сфере личности, самосознании, образе-я личности, что приводит к отрицательному влиянию человека на окружающую среду. Это означает, что эколого-нравственная проблема встает сегодня не только как проблема сохранения окружающей среды, но и как проблема сохранения психологического здоровья личности, адекватного восприятия себя, включающая качественное отражение окружающей действительности.

Описанная проблема носит междисциплинарный характер и её изучение происходит в рамках различных наук: философии, психологии, культурологии, социологии, экологии и др.

Сложившуюся ситуацию невозможно преодолеть без изменения господствующего антропоцентрического типа экологического сознания на эконцентрический, то есть формирование определенной системы представлений о мире, ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы (С.Д. Дерябо, В.И. Панов, Г.Д. Грачев, Н.Н. Моисеев, В.А. Ясвин и др.) [2]. По мнению, С.Д. Дерябо, эконцентрический тип сознания представляет собой кардинальную смену образа мира [3]. Но кардинальная смена образов мира личности невозможна без формирования качественно другого уровня «образа Я» личности, «экологического образа Я», ориентированного на экологическую целесообразность, обеспечивающее внутреннее равновесие, создающее основу гармоничного взаимодействия человека с природой.

Цель исследования – разработать рабочее понятие «экологического образа Я» личности. Основная задача исследования – проанализировать и систематизировать понимание «экологического образа-я» личности как психологического феномена.

Рассмотрим основные научные подходы, занимающиеся данной проблемой.

**Экософия** (А. Несс, Ф. Гваттари). Экософия – термин, недавно появившийся в философии, буквально означает «экологическая философия». Основные представители – А. Несс, Ф. Гваттари. Термин «экософия» был введен А. Нессом в 1973 г. По мнению А. Несса, экософия – философия экологической гармонии или равновесия. Экософия выявит множество изменений из-за существенных различий, касающихся не только «фактов» загрязнения, истощения ресурсов, роста населения, но и ценностных приоритетов личности [4].

**Экологическая психология** (В.И. Панов, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин). Одним из новых направлений в психологии является экологическая психология – отрасль психологического знания, которая возникла в 60-х гг. XX века. Основоположник экологического подхода в психологии – Дж. Гибсон. Ключевой идеей эконпсихологии является изучение развития личности в контексте «человек – окружающая среда». Основные представители – В.И. Панов, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, Е.А. Климов и др. С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин определяют экологическую психологию как направление психологии, исследующее индивидуальное и групповое экологическое сознание. Они считают предметом эконпсихологии экологическое сознание, рассматриваемое в социогенетическом, онтологическом и функциональном аспектах [5].

**Экология культуры** (Д.С. Лихачев). Впервые данный термин использует Д.С. Лихачев. Экология культуры признаётся одним из разделов экологической эстетики и предполагает необходимость сохранения культурной среды наряду с окружающей средой. По мнению Д.С. Лихачева, «если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда столь же необходима для его духовной, нравственной жизни, для его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности» [6].

В настоящее время нет однозначного понимания сущности «экологического образа Я» как психологического феномена. Существующая полисемия в трактовке смыслового значения термина «экологичный образ Я» затрудняет его научное исследование.

Выявим теоретическое содержание термина «экологичный образ Я» и разработаем на этой основе логически непротиворечивое, обеспечивающее максимально точное и теоретически конкретное научное понимание «экологического образа Я» как особого психологического феномена. В настоящее время наблюдается широкое употребление терминов экологическое сознание, экологизация сознания, экологическое самосознание. Проблема исследования феноменов экологического сознания и экологического самосознания носит эконпсихологический характер (Ю.Г. Абрамова, Б.Т. Лихачев, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин). Проанализируем содержание данных понятий.

Экологическое самосознание связано с рефлексией человека, на основе чего происходит качественное взаимодействие с окружающей средой.

Актуальным становится формирование описательной составляющей экологического самосознания, в виде «экологического образа Я». Поэтому в целях разграничения с другими понятиями, разными по терминологии, но сходными по смыслу, проанализируем данное определение.

**Проблема рассмотрения «образа Я» личности в зару- бежной психологии** рассматривалась в рамках психодинамического (З. Фрейд, К. Хорни и др.), интеракционистского подходов (Д.М. Болдуин, Ч. Кули, М.Л. Раусте фон Врихте, Т. Шибутани и др.), гуманистического направления (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Бернс). **Проблема рассмотрения «образа Я» личности в отечественной психологии.** По мнению М.Б. Богатыревой, рассматривалась с точки зрения онтогенетического (Б.Г. Ананьев,



Таблица 1

## Теоретический анализ определений «экологическое сознание» личности

Критерий соотношения	Определение	Авторы
Определения «экологического сознания» через отражение	«Отражение в психике, разнообразных взаимоотношений человека с окружающей природой»	В.П. Беркута, Г.С. Смирнов, В.И. Панов
Определения «экологического сознания» через направленность	«Изменение направленности, ориентацию её на более адекватное отражение состояния внешней среды и соответственных ценностных установок, в потребностях деятельности человека»	Г.С. Смирнов
Определения «экологического сознания» через поведение	«Совокупность конкретных действий и поступков людей, непосредственно или опосредованно связанных с воздействием на природное окружение, использованием природных ресурсов»	В.А. Ясвин
Определения «экологического сознания» через представления	«Совокупность экологических представлений, существующего отношения к природе, стратегии и технологии взаимодействия с ней; как совокупность представлений о взаимосвязях в системе человек – природа»	В.А. Ясвин, С.Д. Дерябо, Н.Н. Моисеев
Определения «экологического сознания» через мышление	«Непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и мысленных образов, непосредственно фиксирующих индивидуальный либо общественный экологический опыт, который предвосхищает экологическую практику»	В.А. Скребец

Таблица 2

## Теоретический анализ определений «образ-я» личности

Критерий соотношения	Определение	Авторы
Определение «образа Я» через включение когнитивного и аффективного компонента	«Образ состоит из двух составляющих – знания о себе и отношения к себе. При этом в норме адекватность образа-я связана с его когнитивной частью, т.е. со знанием человека о себе самом, которое должно отражать его реальные способности и стремления. В то же время отношение к себе должно быть позитивным»	К. Хорни
Определение «образа Я» как часть образа мира	«Образ Я становится частью образа мира, включая в себя представления как о своем «Я», так и об отношении между «Я» и окружающей действительности»	М.Л. Раусте фон Врихте
Определение «образа Я» как подструктуры самосознания	«Анализ итоговых продуктов самосознания, которые выражаются в строении представлений о самом себе, «образе Я» или «Я-концепции», осуществляется либо как поиск видов и классификаций «образов Я», либо как поиск «измерений», т.е. содержательных параметров этого образа»	М.Л. Раусте фон Врихте, С.Л.Рубинштейн, В.В. Столин, И.И. Чеснокова
Определения «образа Я» через отражение	«Образ Я – это не просто психическое отражение в формате представлений или понятий, но и социальная установка, разрешаемая через отношение личности к самому себе»	И.С. Кон

Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Е.Т. Соколова), структурно-функционального (А.А. Бодалев, Б.В. Зейгарник, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясичев и др.), динамического (И.И. Чеснокова и др.) подхода.

Термин «экологичность» используется в экологии, психологии, философии и других науках. Следует термин «экологичность» разграничивать с термином «экологическое», поскольку они несут разную смысловую нагрузку. По мнению В.В. Калиты, экологичность можно определить, как некоторую норму или равновесие элементов системы человек (организм) – среда окружения, где с одной стороны, понимается определенное качество отношений, а с другой, – определенный способ взаимодействия с окружающим миром, при которых живые взаимодействующие компоненты экосистем находятся в устойчивом во времени качественном (многообразие) и количественном (численность) состоянии [7].

Произведя теоретический анализ значений данных терминов, мы можем предположить, что «экологичность», в психологическом понимании, – это гармоничность или равновесие внутренней среды человека, обеспечивающее его адекватное представление о себе и отношении к себе; «экологический» ориентированный на внешнее взаимодействие человека и среды,

предполагающий сохранение внешней среды и бережное отношение к среде обитания [8; 9].

На основе вышеизложенного материала мы можем предположить рабочее понимание содержания «экологичного образа Я» как особого психологического феномена, отражающего качественно другой уровень «образа Я» личности, ориентированного на гармоничность или равновесие внутренней среды человека, обеспечивающее его адекватное представление о себе и отношении к себе. «Образ Я» может включать две составляющие: знание о себе и отношение к себе. «Экологичный образ Я» предполагает знание о себе как адекватное отражение реальных свойств, качеств и способностей личности. Знание о себе формируются на основе адекватного позитивного самоотношения, основу которого составляет адекватная самооценка.

Обобщая результаты теоретического анализа исследуемой проблемы можно сделать следующие выводы: 1) произведена систематизация понятий экологического сознания и самосознания, образа-я личности; 2) определено понятие «экологичного образа Я» как психологического феномена. На основе предложенного понятия будет разработана структура «экологичного образа Я» и программа психологического сопровождения формирования «экологичного образа Я» в юношеском возрасте.

## Библиографический список

1. Климов Е.А. О среде обитания человека глазами психолога. 2-ая Российская конференция по экологической психологии: материалы, 12-14 апреля. Москва: Экспосцентр РОСС, 2000. 167 – 169.
2. Панов В.И. Экопсихологические взаимодействия: виды и типология. *Социальная психология и общество*. 2013; 3. 13 – 28.
3. Дерябо С.Д. *Экологическая психология: диагностика экологического сознания*. Москва: МПСИ, 1999.
4. Розенберг А.Г. *Августовские тезисы о социальной и глубинной экологии*. Самарская Лука: проблемы региональной и глубинной экологии. 2012, Т. 21, № 2. 195-220.
5. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. *Экологическая педагогика и психология*. Ростов-на-Дону, 1996.
6. Лихачев Д.С. *Экология культуры. Памятники Отечества*. 1980; 2.
7. Калита В.В. *Введение в экологическую психологию. Часть 1. Феномен экологичности в эколого-психологических исследованиях*. Владивосток: ДВГМА, 2000.
8. Раева Д.А. Психологическое содержание экологичного самосознания современных подростков. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 2.
9. Черемисова И.В. Музыкально-семантическая модель развития творческой личности как составляющая экологии личности. *Научные труды Нижегородского филиала Института бизнеса и политики*. Вып. 3: Право, психология, экономика. 2012; 134 – 146.

## References

1. Klimov E.A. O srede obitaniya cheloveka glazami psihologa. 2-aya Rossijskaya konferenciya po `ekologicheskoy psihologii: materialy, 12-14 aprelya. Moskva: `Ekspicentr ROSS, 2000. 167 – 169.
2. Panov V.I. `Ekopsihologicheskie vzaimodejstviya: vidy i tipologiya. *Social'naya psihologiya i obschestvo*. 2013; 3. 13 – 28.
3. Deryabo S.D. `Ekologicheskaya psihologiya: diagnostika `ekologicheskogo soznaniya. Moskva: MPSI, 1999.
4. Rozenberg A.G. *Avgustovskie tezisy o social'noj i glubinnoj `ekologii*. Samarskaya Luka: *problemy regional'noj i glubinnoj `ekologii*. 2012, T. 21, № 2. 195-220.
5. Deryabo S.D., Yasvin V.A. *`Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya*. Rostov-na-Donu, 1996.
6. Lihachev D.S. `Ekologiya kul'tury. *Pamyatniki Otechestva*. 1980; 2.
7. Kalita V.V. *Vvedenie v `ekologicheskuyu psihologiyu. Chast' 1. Fenomen `ekologichnosti v `ekologo-psihologicheskikh issledovaniyah*. Vladivostok: DVGMA, 2000.
8. Raeva D.A. Psihologicheskoe soderzhanie `ekologichnogo samosoznaniya sovremennykh podrostkov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 2.
9. Cheremisova I.V. Muzykal'no-semanticheskaya model' razvitiya tvorcheskoj lichnosti kak sostavlyayuschaya `ekologii lichnosti. *Nauchnye trudy Nizhegorodskogo filiala Instituta biznesa i politiki*. Vyp. 3: Pravo, psihologiya, `ekonomika. 2012; 134 – 146.

Статья поступила в редакцию 04.07.17

УДК 343.1

**Sopneva E.V.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Stavropol Branch of Krasnodar University of MIA of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: esopneva@mvd.ru

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF UNDERSTANDING AND REALIZATION OF SUSPICIONS.** Any kind of human activity is accompanied by psychological processes. The entire period of forming the suspicion of theoretical, legislative and practical phenomenon is the process of realization of psychological factors typical of a specific person, as a professional and the item's individual and collective understanding. Such process is necessary to give an objective character. The solution to the formulated problem is possible with the elucidation of the factors influencing the relevant processes, understanding their resulting effects, and the adoption of compensatory measures to address negative results. Psychological support suspicions of development process is designed to ensure a high professional and moral level of scientific understanding of the suspicion in relationship to contemporary needs, historical and international experiences, achievements in various sectors.

**Key words:** suspicion, suspect, psychology, theory, law, practice.

**E.V. Сопнева**, канд. юр. наук, доц., нач. каф. уголовного процесса, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: esopneva@mvd.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОНИМАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПОДОЗРЕНИЯ

Любой вид человеческой деятельности сопровождают психологические процессы. Весь период формирования подозрения как теоретического, законодательного и практического явления – это процесс реализации психологических факторов, свойственных конкретному лицу, как профессиональной и физической единице, как элементу индивидуального и коллективного понимания. Такому процессу необходимо придать объективный характер. Решение сформулированной задачи возможно при выяснении факторов, влияющих на соответствующие процессы, понимании создаваемых ими последствий, и принятии компенсационных мер, позволяющих устранить негативные результаты.

**Ключевые слова:** подозрение, подозреваемый, психология, теория, закон, практика.

Психология – неотъемлемый спутник любого вида человеческой деятельности, влияющий на ход и результативность соответствующего процесса. Подозрение как объективное явление уголовного судопроизводства формируется, реализуется различными субъектами. В свою очередь, субъекты формулирования подозрения характеризуются различными психологическими установками и ценностными ориентирами, что влечет создание возможности внутренней противоречивости такой деятельности в целом и прогнозируемого результата в частности. Необходимость придания пониманию и реализации подозрения в уголовном процессе объективного характера создает необходимость осознания роли психологических факторов в этом процессе. Обращение к психологическим основам подозрения позволя-

ет выделить, систематизировать обстоятельства, влияющие на соответствующую деятельность. Психологическое сопровождение процесса понимания и реализации подозрения позволяет, используя психологические закономерности такого процесса, исключить или минимизировать субъективную составляющую формирования представлений о подозрении, их адекватного законодательного установления, реализации на практике.

Психологизация подозрения, на наш взгляд, включает в себя деятельность на трех последовательных, взаимосвязанных уровнях (теория, закон, практика).

Первоначально происходит теоретическое осмысление подозрения (вырабатываются его определение, основания формулирования, моменты возникновения и окончания, формы ис-

пользования ...), результатом которого должны стать наиболее эффективные и оптимальные варианты его реализации в уголовном процессе. Анализ воззрений ученых в части понимания подозрения, показывает наличие многообразных и противоречивых мнений. С одной стороны, процессуалисты указывают на существование института подозрения [1], обращаются к институту подозреваемого [2]. С другой стороны, ученые пишут, постановление о привлечении в качестве обвиняемого можно и нужно рассматривать всего лишь в качестве уведомления о возникшем подозрении [3], о «замене института предъявления обвинения на нормы о привлечении лица в качестве подозреваемого, аналогичные нормам, регулирующим предъявление обвинения в досудебном производстве» [4] и о превращении подозреваемого в основного участника предварительного следствия [5], уведомление о подозрении в совершении преступления должно стать основным способом вовлечения подозреваемого в уголовное судопроизводство [6].

На данный момент выделим следующие сформированные точки зрения:

1) действующая позиция: подозрение является приложением к статусу подозреваемого, поскольку реализуется согласно статье 46 УПК РФ в процессе создания этого участника уголовного-процессуальных отношений;

2) перспективные модели:

- подозрение наряду с обвинением должно занять автономный статус и рассматриваться как отдельное правовое явление, как первоначальный этап уголовного преследования,
- подозрение – это основание создания статуса подозреваемого,
- подозрение может быть использовано как альтернатива обвинению, как способ доведения информации до суда.

Обратим внимание на результаты опроса [7] практических работников. 97% респондентов, поддержали предложение о необходимости формулирования подозрения в совершении преступления в отношении лица в отдельном документе. При этом на вопрос: «Необходимо ли составлять постановление о привлечении лица в качестве подозреваемого?» 13,3 % ответили – да, и соответственно 86,6 % – нет. Положительный ответ был сопровожден во многих случаях комментарием о том, что такое возможно, если уголовное дело возбуждено по факту. При выяснении мнений респондентов по вопросу: «Необходимо ли оформлять появление подозреваемого в уголовном судопроизводстве постановлением?» 26,6% сочли, что – да и 73,3% – нет, комментируя положительный ответ следующими высказываниями: в качестве альтернативы при неиспользовании иных, установленных УПК РФ способов, в случае возбуждения уголовного дела по факту. Объединение положительных ответов, позволяет сформулировать вывод, что практические работники поддержали идею о необходимости автономизации статуса подозреваемого в отдельном акте. Тем не менее, отказ правоприменителя обусловлен, на наш взгляд, следующим причинами: большой загруженностью следователя, сохранением упрощенной процедуры легализации подозреваемого в уголовном процессе путем использования возможностей одного из четырех решений, стремлением к оформлению минимума бумаг, наличием устоявшейся практики.

Официально признанные (победившие) правила уголовного-процессуального существования подозрения воплощаются в законодательстве. Однако и здесь проявляются психологические факторы, например, определяющие качество формулирования норм закона, соответствие их содержательной части провозглашенной идее, согласованность с иными взаимодействующими положениями. На наш взгляд, уголовно-процессуальное законодательство не согласованно в части правовых установлений подозрения. Несогласованность подозрения просматривается в различных положениях закона, что неизбежно порождает конфликтность реализации подозрения на практике. Так, в нормах УПК РФ содержится ссылка на подозрение. Это п. 2 ч. 4 ст. 46 УПК РФ, в котором указано, что подозреваемый вправе давать объяснения и показания по поводу имеющегося в отношении его подозрения. Или же ч. 1 ст. 91 УПК РФ, в соответствии с которой, орган дознания, дознаватель, следователь вправе задержать лицо по подозрению в совершении преступления, ч. 3 ст. 103 УПК РФ, где прописана необходимость разъяснения поручителю существа подозрения. При этом в основных понятиях уголовного судопроизводства (ст. 5 УПК РФ), а также в иных нормах уголовного-процессуального закона определение подозрения отсутствует. При сложившемся законодательном молчании и правовом закреплении обязанности субъектов расследования, например,

разъяснить подозрение, правоприменитель вынужден самостоятельно определять содержание подозрения. Вряд ли такая ситуация является приемлемой, ввиду возможности создания ложного понимания подозрения. Кроме того, анализ положений УПК РФ показывает, что подозрение в уголовном процессе реализуется опосредованно путем принятия процессуальных решений или проведения процессуальных, в том числе следственных действий. Например, при оформлении одного из четырех процессуальных решений, посредством которых создается статус подозреваемого (возбуждение уголовного дела в отношении конкретного лица, задержание по подозрению в совершении преступления, применение меры пресечения, уведомление о подозрении) и осуществления соответствующего комплекса действий, фактически и процессуально происходит легализация подозрения в уголовном деле. Однако их процессуальная самостоятельность как способов инициирования в уголовном процессе подозреваемого и реализации подозрения также вызывают критику.

И, в заключении, психологизация подозрения проявляется на практике при его выдвижении, разработке, формировании, реализации в конкретном уголовном деле индивидуальным правоприменителем, несущим «отпечаток» подхода, сложившегося в конкретном профессиональном сообществе. Этот этап показывает конфликтность ситуации в части практического воплощения подозрения, уровня адекватности сущности подозрения, заложенного в законе, воспринятого правоприменителем и воплощенного в практику уголовного судопроизводства.

На процесс реализации подозрения влияют внешние и внутренние факторы.

Внешние факторы, являясь проявлением внешней обстановки, включают в себя:

- уровень законодательства в части регулирования правил реализации подозрения. Можно отметить несогласованность уголовно-процессуального законодательства в части установления подозрения. Например, в п. 4 ч. 2 ст. 46 УПК РФ прописано право подозреваемого давать объяснения по поводу подозрения. Однако определение, а равно содержание подозрения на законодательном уровне не установлено, что существенным образом затрудняет реализацию права подозреваемого;
- общественное правосознание. Указанная единица может сыграть существенную роль в формировании подозрения. Например, при выявлении «громкого», общественно-значимого преступления (дорожно-транспортное происшествие, повлекшее смерть многих людей, педофилия, деяние с участием чиновника, сотрудника правоохранительных органов и др.) и отсутствии очевидного лица, причастного к таким деяниям, им может оказаться так сказать «назначенный на роль подозреваемого»;
- сложившуюся практику. Например, снижение качества формирования подозрения можно прогнозировать при не укомплектованности органов предварительного расследования, существенном увеличении объема работы;
- действующие установки. Например, господство тезиса о неотвратимости наказания может отвлечь от полного получения доказательств, и их всестороннего исследования, обеспечив односторонний подход.

К внутренним факторам, которые показывают влияние ведомственного сообщества, отражающие его интересы, приоритеты, можно отнести:

- климат в коллективе. Например, при благоприятном состоянии наблюдается взаимопомощь, выручка, объединение усилий для решения общих и индивидуальных задач, ответственность за выполняемую работу, стремление выполнить свою функцию качественно. Такой подход увеличивает и усиливает результативность;
- уровень отношений внутри ведомственных профессиональных сообществ. Например, непонимание общности целей, неоправданное обращение следователя к силам и средствам органа дознания снижает исполнительскую дисциплину, а также качество и количество получаемой информации;
- уровень отношений между контрольно-надзорными органами и субъектами реализации подозрения. Например, при низком профессиональном потенциале контрольно-надзорных органов и высокой требовательности при невозможности оказать процессуальную помощь, можно прогнозировать профессиональный конфликт, снижающий уровень реализации подозрения.

Итак, деятельность субъектов (следователя, дознавателя) формирования подозрения – это целенаправленный процесс, в рамках которого восстанавливается картина прошлого по следам, обнаруженным в настоящем. Таким образом, на основе



данных, полученных в настоящем, создается модель прошлого применительно к подозрению.

С процессуальной позиции для формирования подозрения необходимо установить: событие преступления (время, дата, место, способ совершения преступления, отношение лица к преступлению); лицо, причастное к преступлению (фамилия, имя, отчество, дата рождения, возраст, статус по должности, службе). Устанавливая способ совершения преступления, субъект подозрения, должен соотнести его с личностью лица, причастного к преступлению. Именно в способе совершения преступления отражаются психические качества лица. Установив факт преступления субъект подозрения должен его квалифицировать, что позволит выяснить комплекс действий, традиционно проводимый лицом, причастным к преступлению. В том числе определить психологическую характеристику лица.

Анализ уголовных дел (602 единицы, расследованные органами предварительного следствия и дознания органов внутренних дел различных регионов страны), опрос следователей, дознавателей [7], показал, что большинство сотрудников не задавались целью отразить в материалах уголовного дела именно подозрение, ограничиваясь фиксацией информации о каждом способе легализации подозрения в адресном процессуальном документе. Анализ структуры и содержания процессуального бланка – постановления о возбуждении уголовного дела показывает, что он выполняет миссию, возложенную на него названием и содержанием названного процессуального решения.

Современный подход к теоретическому пониманию, законодательному регулированию, реализации подозрения программирует уровень формирования подозрения, который не может быть высоким при низком качестве системообразующих факторов. Представляется важным обеспечить качественное единообразное психологическое сопровождение процесса выработки теоретического представления о подозрении, его адекватного законодательного воплощения и практики реализации. Полагаем, что учет психологических факторов является условием продуктивного понимания подозрения и его реализации.

Итак, психологизация подозрения – это процесс проявления человеческих (как отдельно взятой единицы, как элемента профессионального сообщества) качеств, достоинств, ценностей на пути

- понимания и формулирования теоретических представлений о подозрении (определение, объективные и субъективные основания, механизм реализации...);

- введения норм, устанавливающих правила реализации подозрения, в уголовно-процессуальное и иное взаимосвязанное с ним законодательство;

- отражения действительности в сознании субъектов подозрения и, соответственно, в материалах уголовного дела.

Такая деятельность может быть объективной или субъективной, всесторонней или иметь обвинительный, оправдательный уклоны. Предложенная вариативность столь значимого по содержанию и последствиям процесса должна быть минимизирована и сведена к правильным достоинствам. Например, придание процессу познания подозрения высокого психологического уровня обеспечивается выявлением соответствующих закономерностей формирования подозрения, значимых высококачественных требований, их учетом при его осуществлении, созданием гарантий их соблюдения. В противном случае, подозрение, как объективное явление, будет реализовано субъективно на теоретическом, законодательном и практическом уровнях. Такая ситуация снизит социальное значение этого уголовно-процессуального института, не позволит понять явление подозрения, сохранит его «смутное» законодательное регулирование.

Психологическое сопровождение процесса разработки подозрения призвано обеспечить высокий профессиональный и моральный уровень научного осмысления подозрения во взаимосвязи с современными потребностями, историческим и международным опытом, достижениями различных отраслей. Психологическое сопровождение процесса законодательного воплощения подозрения должно повлечь адекватное разработанной идее подозрения правовое регулирование, создающее на всех уровнях надежный и эффективный механизм реализации этого уголовно-процессуального института.

Такой подход, полагаем, сможет «оздоровить» уголовное судопроизводство в части реализации подозрения. Единообразие психологизации подозрения на трех различных, но последовательных и взаимосвязанных этапах: теоретическое осмысление подозрения, его законодательное воплощение, реализация в практике уголовного судопроизводства, запрограммирует преемственность и качество подозрения.

#### Библиографический список

1. Давлетов А., Войт В. Институт подозрения нуждается в совершенствовании. *Законность*. 1996; 7: 23.
2. Чупилкин Ю. *Гарантии прав подозреваемого в российском уголовном процессе*. Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Краснодар, 2001.
3. Кальницкий В. Привлечение в качестве обвиняемого: современная характеристика и предпосылки реформирования. *Уголовное судопроизводство*. 2007; 3.
4. Гаврилов Б. Совершенствование досудебного производства в свете реализации основных положений УПК РФ. *Уголовный процесс*. 2005; 1: 20.
5. Пономаренко С. *Современные проблемы реализации процессуального статуса подозреваемого*. Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Волгоград, 2005: 17.
6. Калинин А.В. *Процедура выдвижения подозрения как гарантия прав личности в уголовном судопроизводстве*. Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Саратов, 2016.
7. Сопнева Е. *Подозрение в уголовном процессе: теоретический, законодательный и практический аспект*: монография. Ставрополь: СФ КрУ МВД России, 2011.

#### References

1. Davletov A., Vojt V. Institut podozreniya nuzhdaetsya v sovershenstvovanii. *Zakonost'*. 1996; 7: 23.
2. Chupilkin Yu. *Garantii prav podozrevaemogo v rossijskom ugovnom processe*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata yuridicheskikh nauk. Krasnodar, 2001.
3. Kal'nickij V. Privlechenie v kachestve obvinyaemogo: sovremennaya harakteristika i predposylki reformirovaniya. *Ugovnoe sudoproizvodstvo*. 2007; 3.
4. Gavrilov B. Sovershenstvovanie dosudebnogo proizvodstva v svete realizacii osnovnykh polozhenij UPK RF. *Ugovolnyj process*. 2005; 1: 20.
5. Ponomarenko S. *Sovremennye problemy realizacii processual'nogo statusa podozrevaemogo*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata yuridicheskikh nauk. Volgograd, 2005: 17.
6. Kalinkin A.V. *Procedura vydvizheniya podozreniya kak garantiya prav lichnosti v ugovnom sudoproizvodstve*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata yuridicheskikh nauk. Saratov, 2016.
7. Sopneva E. *Podozrenie v ugovnom processe: teoreticheskij, zakonodatel'nyj i prakticheskij aspekt*: monografiya. Stavropol': SF KrU MVD Rossii, 2011.

Статья поступила в редакцию 14.06.17

УДК 37.015.3

**Belova N.Yu.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Vocational and Technological Education, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: nade-belova@mail.ru

**Belokon O.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Department of Vocational and Technological Education, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: passionflower@mail.ru

**PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF EMPLOYMENT OF GRADUATES OF ORGANIZATIONS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION.** The article presents an analysis of problems of employment in the sector of secondary vocational education among graduates of educational institutions. The problem is very specifically related to psychological and socio-demographic characteristics in this age group: mostly male students, lack of experience, lack of additional skills, special interests and values etc. The article considers the legal aspects of assistance of employment of the category of youth, analyzes the data of empirical studies and regional experiences in this field. The authors conclude that a comprehensive solution is possible in the case of intermediaries between representatives of students and employers in the form of employment assistance centers, organized taking into account modern requirements and with the latest technology, including information.

**Key words:** psychological problems of employment, graduates, employment.

*Н.Ю. Белова, канд. психол. наук, доц. каф. профессионально-технологического образования, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: nade-belova@mail.ru*

*О.В. Белоконов, канд. психол. наук, доц., зав. каф. профессионально-технологического образования, Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: passionflower@mail.ru*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен анализ проблем трудоустройства молодых специалистов – выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования. Проблема имеет особую специфику, связанную с психологическими и социально-демографическими особенностями данной возрастной группы: юношеским максимализмом, отсутствием опыта работы, нехваткой дополнительных навыков, особыми интересами и ценностями и др. В статье рассмотрены нормативно-правовые аспекты содействия занятости рассматриваемой категории молодежи, проанализированы данные эмпирических исследований и региональный опыт в данной области. Авторы приходят к выводу, что комплексное решение проблемы возможно в случае возникновения посредников между представителями студенчества и работодателей в виде центров содействия трудоустройству, организованных с учётом современных требований и с применением новейших технологий, в том числе информационных.

**Ключевые слова:** психологические проблемы трудоустройства, выпускники, содействие трудоустройству.

В настоящее время в качестве приоритетного направления развития государственной политики, прежде всего, выделяют: обеспечение гарантий трудоустройства студентов. Актуальной задачей является эффективное использование потенциала, знаний и навыков молодых специалистов. Сегодня рыночные реформы нередко противоречиво влияют на систему профессионального образования. Рынок труда предъявляет высокие требования к профессиональному и производственному опыту соискателей вакансий, выпускники образовательных организаций среднего профессионального и вузов вынуждены самостоятельно трудоустроиться в условиях конкуренции. Поэтому возникает необходимость содействия их трудоустройству и психологической адаптации к рыночным условиям [1].

Молодые специалисты – это основной «продукт», поставляемый профессиональными образовательными организациями на рынок труда. Для них должны быть созданы условия, при которых выпускники могли бы наиболее эффективно применять свои знания [2]. На планирование карьеры молодых людей некоторое влияние оказывает имущественное и социальное положение родителей, но многое зависит от собственных усилий: отношения к учебе, целеустремленности, позиции и активности на рынке труда, что в немалой степени определяет возможность трудоустройства по специальности.

Теоретический анализ, существующих на сегодняшний день исследований позволил выделить три блока проблем психологического характера, связанных с трудоустройством выпускников.

Во-первых, молодой специалист не может найти работу и трудоустроиться сразу после окончания учебного заведения. С одной стороны, это объясняется тем, что обучающиеся не полностью информированы о ситуации на рынке труда. С другой, имеют место причины психологического характера, такие как нарушения формирования личности, нарушения в системе притязаний, ценностей и потребностей, в результате чего – дезадаптация человека.

Во-вторых, неадекватная самооценка личности. Юноши и девушки, имеющие проблемы с трудоустройством, нередко демонстрируют высокий уровень конфликтности, немотивированной мнительности и обидчивости, гиперпогруженности в собственные переживания. Им не хватает чувства самоуважения, чувства личного достоинства и собственной значимости, т. е. вырабатывается комплекс неполноценности.

В-третьих, высокая мотивация студентов к материальным благам, завышенные зарплатные ожидания и низкий стимул к накоплению любого трудового опыта (а не только по специальности) и стажа работы. Здесь мы сталкиваемся с завышенными требованиями выпускников, плохо владеющими информацией в сфере рынка труда [3].

С целью выяснения специфики проблемы трудоустройства выпускников организаций среднего профессионального образования нами был проведен анализ работы одного из ведущих колледжей нашего города. Исследование включало в себя ряд этапов:

1. Изучение нормативной базы колледжа по вопросам содействия трудоустройства выпускников.
2. Беседа с сотрудниками.
3. Анкетирование студентов выпускных курсов.

На базе колледжа существует Центр содействия трудоустройству студентов и выпускников.

Центр содействия трудоустройству студентов и выпускников создан по решению совета колледжа. Основные функции центра: аналитическая, информационная, координационная, консультационная.

Центр содействия трудоустройству студентов и выпускников осуществляет следующие виды деятельности:

1. Работа с обучающимися:
  - Проведение работы с обучающимися в целях повышения их конкурентоспособности на рынке труда посредством профориентации, информирования о ситуации на рынке труда, индивидуального психологического и юридического консультирования;
  - Взаимодействие со студенческими и молодежными организациями;
  - Создание условий для трудоустройства и вторичной занятости обучающихся;
  - Проведение консультационной и информационной деятельности по вопросам трудоустройства;
  - Организация и проведение выставок, презентации, конкурсов, семинаров, тренингов;
  - Разработка программ и курсов по технологиям трудоустройства, подготовка методических рекомендаций по вопросам трудоустройства;
  - Проведение работы с обучающимися по профессиональному целеполаганию, обучению навыкам самопрезентации, деловой коммуникации;
  - Обучение навыкам написания резюме и размещение его в СМИ;
  - Обучение элементам собеседования при трудоустройстве;
  - Проведение анкетирования студентов, выпускников и работодателей, социологических исследований по вопросам трудоустройства;
2. Взаимодействие с работодателями:
  - Осуществление постоянного взаимодействия с организациями региона, органами службы занятости населения;
  - Проведение анкетирования работодателей;
3. Научно-методическая работа:

- Анализ потребностей рынка труда региона в специалистах, заканчивающих колледж;
- Проведение Ярмарок вакансий, Дней карьеры, презентаций организаций и иных мероприятий;
- Информирование студентов о ситуации на рынке труда, существующих вакансиях и программах трудоустройства посредством размещения объявлений на стендах и на сайте колледжа;

- Проведение научно-практических конференций, семинаров соответствующей тематической направленности.

В ходе беседы с сотрудниками колледжа стало известно, что Центр содействия трудоустройству студентов и выпускников в полном объеме выполняет только аналитическую и информационную функции, координационная и консультационная функция выполняются частично.

Также преподаватели считают важным решение проблемы с производственной практикой, большинство обучающихся проходят её на базе колледжа т.к. представители компаний и организаций не заинтересованы в привлечении молодых специалистов к работе в своих фирмах.

Для более точного понимания проблемы трудоустройства выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования было проведено анкетирование обучающихся выпускных курсов.

Все обучающиеся, принявшие участие в анкетировании, выпускаются в этом году, и именно для них сейчас наиболее остро стоит вопрос о дальнейшем трудоустройстве.

Из проведенного анкетирования можно сделать следующие выводы:

1. Большинство обучающихся (64%) не уверены в том, будут ли они работать по специальности.
2. Обучающиеся колледжа не могли позволить себе работать по специальности во время учёбы.
3. Лишь малая часть будущих выпускников (7%) уже определилась с местом работы. Остальные же обучающиеся только планируют осуществлять поиск работы.
4. Практически три четверти опрошенных выпускников придерживаются мнения, что учебное заведение должно содействовать трудоустройству своих студентов.
5. Основная часть обучающихся на данный момент не определилась пойти работать или открыть собственное дело.
6. Меньшая часть практикантов остались довольны результатом прохождения практики. Для третьей части обучаю-

щихся (34%), производственная практика оказалась бесполезной.

7. С точки зрения обучающихся, на базе колледжа проводится очень мало мероприятий, способствующих трудоустройству будущих выпускников.

Опираясь на приведенные выше выводы, а также учитывая результаты аналогичных работ, можно утверждать, что выпускники в процессе трудоустройства сталкиваются с определенными трудностями, в том числе и психологического характера, что требует разработки грамотной программы содействия трудоустройству молодых специалистов [4; 5].

В качестве возможных способов решения проблемы, можно предложить следующее:

1. Разработать программу психологического сопровождения обучающихся в течение всего периода обучения, направленную на формирование профессионального самосознания специалиста, с целью последующей оптимизации психологической адаптации молодых людей в результате трудоустройства.

2. Заключение взаимовыгодных договоров с работодателями, заинтересованных в привлечении студентов-практикантов образовательных организаций среднего профессионального образования для прохождения производственной практики на базе предприятий.

3. Поиск работодателей готовых направлять абитуриентов для прохождения целевого обучения с дальнейшим трудоустройством.

4. Разработка и внедрение программ дуального (совместно с потенциальными работодателями) обучения, для начала по самым востребованным специальностям.

5. Создание и ведение информационной web-страницы образовательной организации, содержащей актуальные вакансии по программам подготовки и список выпускников, нуждающихся в содействии по трудоустройству. Также предлагать эти вакансии выпускникам и помогать им в процессе взаимодействия с потенциальным работодателем.

Таким образом, комплексное решение проблемы возможно в случае возникновения посредников между представителями студенчества и работодателей в виде хорошо организованных центров содействия трудоустройству в рамках образовательных организаций среднего профессионального образования, которые позволят в первую очередь осуществлять психологическую помощь и не только выпускникам, но и студентам, начиная с первого курса.

#### Библиографический список

1. Данилев Д.П. Маливанов Н.Н. Многоуровневая подготовка высококвалифицированных технических специалистов. *Alma mater: Вестник высшей школы*. 2014; 5: 71 – 76.
2. Прокопьева А.П. Толмачева В.В. Проблемы организации и трудоустройства молодежи. *Теоретические и прикладные аспекты социальной педагогики и социальной работы: сборник студенческих и школьных проектов*. Редакторы: Ю.О. Галушинская, О.А. Некрасова. Шадринск: ШГПИ, 2009: 160 – 163.
3. Жигадло А. Качество подготовки и трудоустройство молодых специалистов: социологический аспект. *Высшее образование в России*. 2007; 10: 108 – 112.
4. Григорьева Т.Н. Колледж и работодатель. *Специалист*. 2013; 6: 24 – 25.
5. Иванов В. Безопасное трудоустройство. На что обратить внимание при просмотре вакансий. *Системный администратор*. 2013; 3: 78 – 82.

#### References

1. Danilev D.P. Malivanov N.N. Mnogourovnevaya podgotovka vysokokvalificirovannykh tehnikeskikh specialistov. *Alma mater: Vestnik vysshej shkoly*. 2014; 5: 71 – 76.
2. Prokop'eva A.P. Tolmacheva V.V. Problemy organizatsii i trudoustrojstva molodezhi. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty social'noj pedagogiki i social'noj raboty: sbornik studencheskikh i shkol'nykh proektov*. Redaktory: Yu.O. Galuschinskaya, O.A. Nekrasova. Shadrinsk: ShGPI, 2009: 160 – 163.
3. Zhigadlo A. Kachestvo podgotovki i trudoustrojstvo molodykh specialistov: sociologicheskij aspekt. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2007; 10: 108 – 112.
4. Grigor'eva T.N. Kolledzh i rabotodatel'. *Specialist*. 2013; 6: 24 – 25.
5. Ivanov V. Bezopasnoe trudoustrojstvo. Na chto obratit' vnimanie pri prosmotre vakansij. *Sistemnyj administrator*. 2013; 3: 78 – 82.

Статья поступила в редакцию 20.07.17

УДК 159

**Borisova N.M.**, postgraduate, Department of Age-Related Psychology n.a. L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology and Education (Moscow, Russia), E-mail: bonamivita@gmail.com

**RELATIONSHIP OF PERSONAL CHARACTERISTICS AND COPING IN ADULTHOOD.** The article presents a review of research over 2007-2017, whose goal was to study the connection between personality characteristics of different levels and the choice the preferred coping strategies; a brief analysis of the approaches of the authors to consider the personal predicates of coping behavior in adulthood (from 20 to 60 years); the specifics of the current directions of research of coping in the foreign and domestic



psychology. In general, Russian research is aimed at identifying patterns and principles of the functioning of coping and its correlation with personal characteristics, while foreign ones are more applied in nature: they focus on a specific problem, a stressful situation, as well as the specifics of the deployment of coping processes and personal characteristics in its context.

**Key words:** coping, coping behavior, coping strategies, personality characteristics, locus of control, family coping, dyadic coping.

*Н.М. Борисова, аспирант каф. возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва, E-mail: bonamivita@gmail.com*

## СВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И КОПИНГА ВО ВЗРОСЛОСТИ

В статье представлен обзор исследований за период 2007 – 2017 гг., целью которых было изучение связи личностных характеристик разного уровня и выбора предпочитаемых копинг-стратегий; дан краткий анализ подходов авторов к рассмотрению личностных предикторов совладающего поведения во взрослости (в диапазоне от 20 до 60 лет); выделены особенности актуальных направлений исследований копинга в зарубежной и отечественной психологии. В целом отечественные исследования направлены на выявления закономерностей и принципов функционирования копинга и его соотношения с личностными характеристиками, зарубежные носят более прикладной характер: в центре их внимания стоит конкретная проблема, стрессовая ситуация, а также особенности развертывания копинг-процессов и личностных характеристик в ее контексте.

**Ключевые слова:** копинг, совладающее поведение, копинг-стратегии, личностные характеристики, локус контроля, семейный копинг, диадический копинг.

Понятие копинг было введено в научную среду в 1962 г. американским исследователем Л. Мерфи, в рамках работы над способами преодоления детьми возрастных кризисов. С тех пор подходы к определению понятия копинга расширились. С точки зрения эго-ориентированного подхода Н. Хаан и Д. Вейланта копинг трактуется как способ психологической защиты для снятия напряжения. Интегральный подход Р. Мус определяет копинг как предрасположенное поведение и реакцию на стресс. С точки зрения концепции соответствия когнитивной оценки и совладания В. Конвей и Д. Терри – копинг представляет собой динамичный процесс, выбор поведения в котором определяется степенью развитости конфликта и в целом складывающейся ситуацией, в которой оказался субъект [1, с. 185]. Анализ теорий показывает, что эффективное исследование копинга возможно только при учете личностных характеристик человека.

Проблема копинга становилась предметом исследования Е. Хейма, Р. Лазаруса, С. Фолкмана и др. Из отечественных авторов большое внимание копингу уделяли Н.А. Сирота, Л.И. Анцыферова, А.А. Бородин, В.М. Ялтонский и др., работы которых стали классикой исследований копинг-стратегий [2]. В связи с увеличением стресса в повседневной жизни эта тема привлекает внимание современных исследователей в России и за рубежом. При этом значительная роль отводится взаимосвязи личностных черт человека и предпочитаемых стратегий совладания. Изучение вопроса позволит прогнозировать копинг-реакции субъекта, исходя из его личностных черт, а также глубже понимать механизмы интегративной работы личности как субъекта деятельности.

Реализация механизмов копинг-поведения тесно связана с полем социального взаимодействия и личностными характеристиками субъекта, определяющими особенности его межличностного взаимодействия. В последние годы были проведены исследования, раскрывающие особенности взаимодействия совладания и черт межличностного взаимодействия субъекта. Так, в исследовании М.А. Кленовой и Е.С. Панкратовой, проводившихся в 2015 г. на выборке в возрасте от 20 до 40 лет, использовавших опросник Кетелла, было выявлено: для лиц, характеризующихся конформностью в социальном взаимодействии, характерен выбор копинг-стратегий вступления в социальный контакт и поиска социальной поддержки; в то же время общительность и высокий уровень самоконтроля личности позволяют прибегать к стратегии агрессивных действий. Эмоциональная неустойчивость связывается исследователями с совладанием через импульсивные действия. Людям с высоким уровнем тревожности присущи амбивалентные копинг-реакции: в сочетании с робостью и озабоченностью это приводит к копинг-стратегии избегания, а под давлением сильного стресса и беспокойства личность способна прибегать к агрессивным действиям [3, с. 67].

В исследованиях А.К. Акименко 2013–2015 гг. поднимался вопрос влияния локуса контроля респондентов на совладающее поведение. Респонденты 19–36 лет были поделены на подгруппы (с экстернальным и интернальным локусами контроля). Было выявлено, что для подгруппы с экстернальным локусом контроля характерно: предпочтение пассивных контактных и активных избегающих копинг-стратегий; положительные взаимосвязи со

стратегиями бегство-избегание, дистанцирование, конфронтация; пассивное подчинение условиям среды, пассивное выжидание внешних изменений как способы адаптации к стрессу; предпочтение стратегий активного ухода от контакта с фрустрирующей средой или ситуацией. Для подгруппы с интернальным локусом контроля характерна ориентация на стратегии принятия ответственности, планирования решения проблемы, самоконтроля. Им «...свойственно развитое чувство субъективного контроля за негативными событиями, что проявляется в стремлении брать ответственность на себя и отвечать за происходящее» [4, с. 156]. Большую роль в снижении влияния стрессора оказывает целенаправленный анализ ситуации, планирование алгоритма собственных действий и его воплощение с учетом прошлого опыта и ресурсов. При адаптации к стрессу представители этой группы предпочитают стратегии активного изменения среды и себя, таким образом, на первый план выходит активная позиция, связанная с внутренней перестройкой самой личности.

В рамках связи копинга и личностных характеристик, обуславливающих особенности социальной активности субъекта, интерес представляют исследования, рассматривающие проблему как коллективного копинга, реализующегося на базе групп людей, объединенных единой деятельностью, так и диадического копинга пар.

Изучению влияния социально-психологических характеристик личности на выбор копинг-стратегий (индивидуальных и групповых) посвящено исследование З.Р. Совмиз 2016 г. на выборке спортсменов от 18 до 28 лет. Исследователем рассматривался вопрос, какие характеристики позволяют выбирать адаптивные стратегии совладания, а какие – приводят к выбору дезадаптивного копинга в группе. Было выявлено, что решающее воздействие на выбор коллективного копинга оказывает социальный и эмоциональный интеллект субъекта. Высокий уровень развития социального интеллекта помогает избежать дезадаптивных стратегий совладания в коллективе. Еще более значимым является показатель эмоционального интеллекта, который напрямую коррелирует с выбором адаптивных индивидуальных и коллективных стратегий: «его компоненты действуют в обоих направлениях, делая более вероятным применение конструктивных копинг-стратегий и менее вероятным – деструктивных» [5, с. 145]. В то же время высокий уровень развития эмпатии повышает вероятность выбора дезадаптивных стратегий коллективного копинга, что автор связывает с тем, что чрезмерно эмпатичное отношение к членам групп приводит к возобладаанию эмоциональных аргументов в принятии решений над рациональными.

Спецификой исследования влияния копинг-стратегий на характер межличностного взаимодействия в семье, проведенного Т.И. Бонкало [6] в 2009 г. на выборке 94 семей, является рассмотрение диадического копинга как результата совмещения индивидуальных копинг-стратегий супругов. Исследователем сформулированы четыре типа диадического копинга для семейных пар: идентичный (оба супруга используют одну стратегию копинга), конгруэнтный (используются различные стратегии, но относящиеся к одному типу), комплементарный (выбор взаимодополняющих способов совладания), неколонизарный

(применение несовместимых копинг-стратегий). Наличие коплементарного или конгруэнтного типа диадического копинга в семье способствует развитию доверительных отношений между супругами, сочетается с партнерским стилем взаимоотношений, эмпатийностью и легкостью в общении. Семьи с неколонизарным типом диадического копинга, напротив, характеризуются напряженными межличностными взаимоотношениями, у супругов преобладают агрессивные стили решения проблем и соперничество как доминирующая форма межличностного взаимодействия. Похожая картина складывается в семьях с идентичным типом диадического совладания. Однако в случае выбора супругами конструктивных типов совладающего поведения (поиск решения проблемы) предпочитаемым стилем межличностного взаимодействия является сотрудничество, хотя коммуникативная обстановка в семье может все равно характеризоваться как напряженная. В целом, данное исследование позволяет предполагать, что тип диадического совладания оказывает влияние на выбираемые стили межличностного взаимоотношения супругов.

Поведение субъекта, реализуемое типичными для него копинг-стратегиями, зависит от интеллектуальных возможностей и направленности личности на анализ жизненной ситуации. Способность и желание субъекта преодолевать неопределенность путем сбора информации, предсказания последствий собственных действий и готовности идти на риск оказывают значительное влияние на выбор стратегий совладания.

Вопросу реализации интеллектуально-личностного потенциала человека в стратегиях совладания посвящено исследование Т.В. Корниловой, проведенное в 2010 г. на выборке 19–25 лет. Автором проверялись предположения о взаимосвязи академического (вербального) интеллекта, а также личностной установки на интеллектуальный рост и личностных свойств саморегуляции с продуктивными копинг-стратегиями. В ходе исследования были выявлены положительные связи проблемно-ориентированного копинга с саморегуляцией, рациональностью и готовностью к риску, а также с представлениями респондентов о необходимости интеллектуального развития. При этом значимых связей между академическим интеллектом и продуктивным копингом не установлено, а была выявлена отрицательная связь со стратегией избегания, а также отрицательная связь между практическим интеллектом и проблемно-ориентированным копингом. Полученные данные позволяют говорить, что ведущая роль в предпочтении проблемно-ориентированного копинга принадлежит направленности личности к преодолению неопределенности, как через саморегуляцию, так и через саморазвитие, которое напрямую связано с прогностическим потенциалом субъекта: «принятие неопределенности, и нацеленность на максимальную информированность одновременно выступают личностными предпосылками предпочтения продуктивных стилей совладания с трудностями» [7, с. 54]. В то же время академический интеллект играет роль фильтра, который способствует отказу от непродуктивных копинг-стратегий. Практический интеллект, в силу своей тесной привязанности к социальному контексту ситуации, напротив, препятствует реализации проблемно-ориентированного копинга.

Е.М. Трещенкова и И.Б. Дерманова в 2013 г. исследовали взаимосвязь копинга и степень осмысленности жизни в рамках экзистенциальной психологии на выборке респондентов 20–50 лет [8]. В понятие осмысленности исследователи включают способность личности к самоактуализации, проявляющейся через установку на преодоление личностной неопределенности посредством иерархизации жизненных ценностей, а также прогнозирование отсроченных результатов собственной деятельности. Результаты исследования показали, что испытуемые с высоким уровнем осмысленности жизни более автономны, ориентированы на настоящее, стремятся к самореализации. В качестве копинг-стратегии предпочитают использовать конструктивные способы разрешения конфликтной или стрессовой ситуации (планировать решение проблемы или переоценивать факты). При низком уровне осмысленности жизни доминирует ориентация на избегание, установление новых контактов происходит труднее, контактность и экстраверсия снижены, а уровень нейротизма повышен. Исследователи делают вывод, что людям с высоким уровнем осмысленности жизни присущи целеполагание, ориентация на результат, они стремятся не просто жить настоящим, а осознавать, зачем живут и что делают, им присущи более эффективные копинг-механизмы. При низкой осмысленности жизни большую роль в самореализации личности играет развитость коммуникативных характеристик, в то время как при

высокой осмысленности на первое место выступает поиск собственного жизненного пути и автономности.

Исследование связи копинга и личностных черт за рубежом происходит в связи с медициной и психиатрией, с разрешением кризисных ситуаций, когда стрессором выступает не только критическая жизненная ситуация, но и тяжелая болезнь. В условиях преодоления стресса, вызванного факторами, находящимися за пределами субъективного контроля, вопрос влияния личностных черт на успешность копинга особенно важен.

В рамках исследований 2012–2016 гг. копинга у онкобольных V. Tschuschke, G. Karadaglis, K. Evangelou [9] рассматривали влияние предпочитаемых копинг-стратегий у пациентов в возрасте от 34 до 74 лет на личностную эффективность и процесс адаптации к лечению. Было установлено, что использование пассивных копинг-стратегий, ориентированных на отвлечение и избегание, отрицательно сказывалось на эффективности терапевтического процесса и затрудняло адаптацию пациентов. Пациенты, использовавшие активные стратегии совладания (поиска социальной поддержки, когнитивное реструктурирование ситуации, повышение «боевого духа»), показали значительный рост адаптации и сопротивляемости болезни (копинг, ориентированный на избегание и отвлечение, снизился, а доля конструктивных стратегий выросла).

E. Solove, G.G. Fisher, Wanberg и K. J. Kraiger в 2015 г. исследовали копинг-стратегии людей, недавно потерявших работу (средний возраст участников – 52 года) [10]. Выбор копинг-стратегии зависит от личностных ресурсов (самооценка, удовлетворенность жизнью, социальная поддержка): при позитивной оценке копинг-ресурсов преобладает проблемно-ориентированный копинг, при низкой – эмоционально-ориентированная стратегия совладания. При этом под проблемно-ориентированным копингом понимается умышленное смягчение или устранение влияния стрессора, принимаются меры для устранения причины проблемы. При безработице это может быть получение дополнительного образования, поиск новой работы или переезд в другой город с перспективами трудоустройства. Такой копинг, по результатам данного исследования, является наиболее эффективным при поиске работы и восстановлении на работе [11].

Остро стоит вопрос о реализации копинг-стратегий у взрослых, подвергшимся в детстве насилию, как физическому, так и психологическому. K. Sesar, N. Simic, M. Barisic (2010 г.) на выборке от 20 до 26 лет выявили связь между жестоким обращением с детьми и предпочитаемыми копинг-стратегиями во взрослости [12]. В случае родительского безразличия предпочитаемым является эмоционально-ориентированный копинг. В целом для таких людей характерно использование менее эффективных стратегий борьбы со стрессом, но вместе с тем устойчивое отрицательное отношение к копинг-стратегии избегания. Однако авторы считают, что, хотя избегание не относится к числу конструктивных, в вышеописанных случаях она может дать положительный результат при социальной адаптации личности. Стратегия избегания позволит преодолеть застревание жертв насилия на психотравмирующих переживаниях.

Активно за рубежом занимаются исследованиями копинг-стратегий мигрантов для смягчения переселенческого стресса и более быстрой адаптации. Ben C.H. Kuo в 2011 г. на выборке респондентов от 20 до 75 лет выявил, что уровень этнической идентичности напрямую влияет на предпочитаемые копинг-стратегии [13]: мигранты с высоким уровнем этнической идентичности чаще прибегают к стратегиям поиска социальной поддержки и проблемно-ориентированному копингу, чем люди с низким уровнем этнической идентичности. Копинг выступает формирующим фактором адаптации к новым социальным условиям, а также посредником (медиатором) между давлением новой среды и процессом психосоциальной адаптации мигрантов. Можно заключить: использование активных и проблемно-ориентированных копинг-стратегий способствует положительной адаптации и эмоциональному благополучию мигрантов, а использование копинг-стратегий избегания мешает адаптации и может привести к негативным последствиям.

Таким образом, современное исследование копинга ведется одновременно с разных позиций. Ряд исследователей стремится выявить личностные характеристики, обуславливающие предпочтение или отказ от тех или иных копинг-стратегий, другие анализируют, как реализация продуктивного и непродуктивного совладания влияет на формирование личности и ее черт. Заслуживает внимания уклон в сторону исследования коллективных копинг-стратегий, так как развертывание любых психических

процессов происходит не в вакууме, а в практически существующей социальной реальности, где личность находится под давлением социума и вынуждена учитывать мнения и действия других людей, а также консолидировать усилия для совместного преодоления коллективного стресса. Межличностные взаимоотношения характеризуются высокой степенью неопределенности, что делает особенно актуальными исследования, рассматривающие взаимосвязь стратегий совладания и личностного прогнозирования.

В целом отечественные исследования направлены на выявления закономерностей и принципов функционирования копинга и его соотношения с личностными характеристиками, в то время как зарубежные носят более прикладной характер. В центре внимания зарубежных исследователей стоит прежде всего конкретная проблема, стрессовая ситуация, а также особенности развертывания копинг-процессов и личностных характеристик в ее контексте.

#### Библиографический список

1. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2008; 4: 184 – 187.
2. Исаева Е.Р. *Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГМУ, 2009.
3. Кленова М.А., Панкратова Е.С. Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей личности и доминирующих копинг-стратегий. *Альманах современной науки и образования*. 2015; 8 (98): 66 – 68.
4. Акименко А.К. Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и социально-психологических характеристик личности. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития*. 2016; Т. 5; № 2: 151–157.
5. Совмиз З.Р. Взаимосвязь индивидуальных и командных копинг-стратегий с личностными и социально-психологическими характеристиками субъектов групповой деятельности. *Вестник АГУ*. 2016; 3: 142 – 146.
6. Бонкало Т.И. Особенности диадических копинг-стратегий супругов в семьях разного уровня функциональной дееспособности. *Известия Самарского научного центра РАН*. 2009; Т. 11; № 4 (6): 1476 – 1480.
7. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 2010; 1: 46–57.
8. Трещенкова Е.М., Дерманова И.Б. Самореализация и копинг-механизмы у взрослых с разной степенью осмысленности жизни. *Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ*. 2013; Т. 1; № 1: 38 – 243.
9. Tschuschke V., Karadaglis G., Evangelou K., Gräfin von Schweinitz C. Psychological Stress and Coping Resources during Primary Systemic Therapy for Breast Cancer. Results of a Prospective Study. *Geburtshilfe Frauenheilkd*. 2017 Feb; 77 (2): 158 – 168.
10. Solove, E., Fisher, G.G. & Kraiger, K.J. Coping with Job Loss and Reemployment: A Two-Wave Study. *Journal of Business and Psychology*. September 2015, Vol. 30, Is. 3: 529 – 541.
11. McKee-Ryan F.M., Song Z., Wanberg C.R., Kinicki A.J. Psychological and physical well-being during unemployment. *J. of Applied Psychology*. 2005. 90: 53 – 76.
12. Sesar K., Simic N., Barisic M. Multi-type Childhood Abuse, Strategies of Coping, and Psychological Adaptations in Young Adults. *Croat Med J*. 2010 Oct; 51(5): 406 – 416.
13. Kuo B. C.H. Coping, acculturation, and psychological adaptation among migrants: a theoretical and empirical review and synthesis of the literature. *Health Psychol Behav Med*. 2014 Jan 1; 2(1): 16 – 33

#### References

1. Kryukova T.L. Psihologiya sovladayushchego povedeniya: sovremennoe sostoyanie, problemy i perspektivy. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2008; 4: 184 – 187.
2. Isaeva E.R. *Koping-povedenie i psihologicheskaya zaschita lichnosti v usloviyah zdorov'ya i bolezni*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGMU, 2009.
3. Klenova M.A., Pankratova E.S. 'Vzaimosvyaz' individual'no-psihologicheskikh osobennostey lichnosti i dominiruyushchikh koping-strategij. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2015; 8 (98): 66 – 68.
4. Akimenko A.K. Vzaimosvyaz' strategij sovladayushchego povedeniya i social'no-psihologicheskikh harakteristik lichnosti. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya*. 2016; Т. 5; № 2: 151-157.
5. Sovmiz Z.R. Vzaimosvyaz' individual'nyh i komandnyh koping-strategij s lichnostnymi i social'no-psihologicheskimi harakteristikami sub'ektov gruppovoy deyatel'nosti. *Vestnik AGU*. 2016; 3: 142 – 146.
6. Bonkalo T.I. Osobennosti diadicheskikh koping-strategij suprugov v sem'yah raznogo urovnya funktsional'noj deеспособности. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. 2009; Т. 11; № 4 (6): 1476 – 1480.
7. Kornilova T.V. Intellektual'no-lichnostnyj potencial cheloveka v strategiyah sovladaniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya*. 2010; 1: 46-57.
8. Treschenkova E.M., Dermanova I.B. Samorealizatsiya i koping-mehanizmy u vzroslykh s raznoj stepen'yu osmyslennosti zhizni. *Nauchnye issledovaniya vypusknikov fak-ta psihologii SPbGU*. 2013; Т. 1; № 1: 38 – 243.
9. Tschuschke V., Karadaglis G., Evangelou K., Gräfin von Schweinitz C. Psychological Stress and Coping Resources during Primary Systemic Therapy for Breast Cancer. Results of a Prospective Study. *Geburtshilfe Frauenheilkd*. 2017 Feb; 77 (2): 158 – 168.
10. Solove, E., Fisher, G.G. & Kraiger, K.J. Coping with Job Loss and Reemployment: A Two-Wave Study. *Journal of Business and Psychology*. September 2015, Vol. 30, Is. 3: 529 – 541.
11. McKee-Ryan F.M., Song Z., Wanberg C.R., Kinicki A.J. Psychological and physical well-being during unemployment. *J. of Applied Psychology*. 2005. 90: 53 – 76.
12. Sesar K., Simic N., Barisic M. Multi-type Childhood Abuse, Strategies of Coping, and Psychological Adaptations in Young Adults. *Croat Med J*. 2010 Oct; 51(5): 406 – 416.
13. Kuo B. C.H. Coping, acculturation, and psychological adaptation among migrants: a theoretical and empirical review and synthesis of the literature. *Health Psychol Behav Med*. 2014 Jan 1; 2(1): 16 – 33

Статья поступила в редакцию 18.07.17

УДК 159.9

**Malyukov S.G.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Altai Branch of Pushkin Leningrad State University (Barnaul, Russia),  
E-mail: aflgu@inbox.ru  
**Malyukova E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Altai Branch of Pushkin Leningrad State University (Barnaul, Russia),  
E-mail: aflgu@inbox.ru  
**Ledenev D.V.**, senior teacher, Altai Branch of Pushkin Leningrad State University (Barnaul, Russia),  
E-mail: kingart590@gmail.com

**CORRECTION OF AGGRESSIVE MANIFESTATIONS IN BEHAVIOR OF ADOLESCENTS WITH HYPOPLASIA OF THE INTELLECT AS THE DIRECTION OF SOCIALIZATION.** The article focuses on the study of a problem of correction of aggressive manifestations in behavior of teens with the underdevelopment of the intellect as one of the areas of socialization. The authors state that despite the fact that different aspects of deviant behavior have been the subject of research in general and special psychology, the study of the specifics of aggressive behavior manifestations of adolescents with hypoplasia of intelligence is particularly important to determine the ways of its normalization in the context of socialization. The article clarifies the aggressive manifestations of



adolescents with hypoplasia of intelligence: the weakness of the mechanisms of regulation of their behavior, reduction of volitional processes, increasing suggestibility, and the weakening of restraining control, which, in turn, hinder the socialization that leads to higher risk of illegal actions. In accordance with the identified features of aggressive manifestations in behavior of pupils the underdevelopment of the intellect, the author offers the methodical recommendations aimed at the correction of aggressive manifestations in behavior. In conclusion, it is proved that the efficiency of correction of the disturbed behavior of these adolescents is dependent on the legal aspects, when questions about the well-being of the environment in which the child lives will be addressed at the state level.

**Key words:** socialization of personality, underdevelopment of intellect, aggressiveness, techniques for prevention of aggressive manifestations, prevention of violations.

*С.Г. Малюков, канд. юрид. наук, доц. Алтайского филиала Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Барнаул, E-mail: aflgu@inbox.ru*

*Е.В. Малюкова, канд. филол. наук Алтайского филиала Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Барнаул, E-mail: aflgu@inbox.ru*

*Д.В. Леденев, ст. преп. Алтайского филиала Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, г. Барнаул, E-mail: kingart590@gmail.com*

## КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ С НЕДОРАЗВИТИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема коррекции агрессивных проявлений в поведении подростков с недоразвитием интеллекта как одно из направлений социализации. Авторы утверждают, несмотря на то, что разные аспекты ненормативного поведения являлись предметом исследования в общей и специальной психологии, изучение особенностей агрессивных проявлений в поведении у подростков с недоразвитием интеллекта является особенно значимым для определения путей его нормализации в рамках социализации личности. В статье выяснены особенности агрессивных проявлений подростков с недоразвитием интеллекта: слабость механизмов регуляции за своим поведением, снижение волевых процессов, повышение внушаемости, ослабление сдерживающего контроля, которые, в свою очередь, мешают социализации личности, что ведет к повышению риска противоправных действий. В соответствии с выявленными особенностями агрессивных проявлений в поведении школьников с недоразвитием интеллекта, авторы предлагают методические рекомендации, направленные на коррекцию агрессивных проявлений в поведении. В заключении утверждается, что результативность коррекции нарушенного поведения данных подростков зависит от правовых аспектов, когда вопросы о благополучии среды, в которой живет ребенок, будут решаться на государственном уровне.

**Ключевые слова:** социализация личности, недоразвитие интеллекта, агрессивность, приемы по профилактике агрессивных проявлений, профилактика нарушений.

Поведение человека представляет собой сложную систему отношений с окружающими его людьми, где известную роль играют стереотипы личностного реагирования, сформированные под влиянием воспитания, а также присущие личности индивидуально-типологические свойства, унаследованные генетически и формирующиеся прижизненно в структуру характера [1].

Нарушения поведения изучались в рамках клинической картины заболевания либо его остаточных явлений, раскрывая зависимость между патологией нервной системы и нарушением поведения. Также исследовались формы нарушенного поведения в рамках социально-психологического аспекта, в результате чего было выявлено, что нарушенное поведение возникает не только из-за органических поражений головного мозга, оно во многом детерминировано индивидуально-психологическими особенностями личности, складывающимися в процессе ее социализации. При этом подчеркивается, что на формирование нарушенного поведения подростков влияют, прежде всего, особенности личности (характер, способности, темперамент) подростка, а также социально-психологические и психиатрические факторы.

Агрессивность как возрастной механизм был рассмотрен Б. Кристианом [2], который высказал предположение о том, что в определенные периоды жизни человека агрессивные проявления являются реакцией на определенные условия среды, но при этом они не являются реакцией на определенные условия среды, но при этом они не являются патологией.

Таким образом, несмотря на то, что разные аспекты ненормативного поведения являлись предметом исследования в общей и специальной психологии, изучение особенностей агрессивных проявлений в поведении у подростков с недоразвитием интеллекта, по нашему мнению, является особенно значимым для определения путей его нормализации в рамках социализации личности. Нарушения поведения подростков, как правило, связаны с комплексным воздействием биологических и социально-психологических причин. Доминирование того или другого вида причин при возникновении агрессивного поведения определяется состоянием ЦНС человека, а также условиями окружающей среды. Детерминированность биологических причин в становлении агрессивных проявлений в поведении оказывает влияние на формирование патологически выраженных агрессивных проявлений поведения, проявляющихся в бо-

лее грубых, устойчивых действиях, которые труднее поддаются коррекции.

Говоря об агрессивных проявлениях в поведении подростков с недоразвитием интеллекта, стоит отметить следующее: агрессивные проявления подростков с недоразвитием в общем схожи с агрессивными проявлениями в поведении школьников с нормальным интеллектуальным развитием, но отличаются грубостью, стереотипностью, устойчивостью. Другой немаловажной особенностью агрессивных проявлений подростков с недоразвитием интеллекта является слабость механизмов регуляции за своим поведением. В результате органического поражения головного мозга, как следствие, снижение волевых процессов, повышение внушаемости, ослабление сдерживающего контроля, которые, в свою очередь, мешают социализации личности, что ведет к повышению риска противоправных действий.

Было выявлено, что агрессивные проявления подростков с недоразвитием интеллекта имеют ряд особенностей: при агрессивных проявлениях подростки (мальчики) неуправляемы и опасны. Причём особую опасность они представляют на уроках труда, когда в руках у них оказываются колющие, режущие, тяжелые предметы. Вместе с тем, существует мнение о том, что агрессивные всплески носят патологический характер, то есть, происходят на фоне неясного сознания. Интересным фактом является неуправляемость, истероформный компонент с большей грубостью и гротескностью у девочек. Характерны крикливые рыдания, чрезмерная жестикуляция частое сочетание агрессии, направленной на других людей (набрасываются на обидчика, кусают его, плюют, рвут волосы и одежду) с агрессией, направленной на самого себя: падают на пол, бьются головой о стену [3,4]. Характерным признаком агрессивных проявлений у подростков с недоразвитием интеллекта является стремление к мучению, нанесению телесных повреждений, причем все это доставляет удовольствие [4, с. 37].

Что касается контроля агрессивных действий, то он невозможен со стороны интеллекта, невозможно управлять сильными, внезапно наступающими эмоциональными реакциями. Поэтому малейший повод может спровоцировать грубый всплеск агрессии.

Значимым фактором является связь агрессивных проявлений с половым созреванием. Патология влечений связана с агрессивными вспышками, что приводит к тяжелой неуправляе-

мости своим поведением, антисоциальных эксцессов с видимой жестокостью. Также агрессия сопровождается вегетативными реакциями (резкое покраснение кожи, головная боль, повышение температуры). Кроме этого, существуют определенные ситуации, провоцирующие агрессию, что является также особенностью агрессивного поведения подростков с недоразвитием интеллекта: насмешки окружающих по поводу их интеллектуальной неполноценности, сиротство, стыд за родителей, которые оказываются алкоголиками и т. д., подростковые черты (ущемление самолюбия, самоутверждение) [5, с. 52].

В соответствии с выявленными особенностями агрессивных проявлений в поведении школьников с недоразвитием интеллекта, можно предложить методические рекомендации, направленные на коррекцию агрессивных проявлений в поведении.

Правильное и уместное использование педагогических средств, приемов позволяют корректировать нарушенное поведение подростков с недоразвитием интеллекта. Основой коррекции нарушенного поведения подростков с недоразвитием интеллекта является коррекция с привлечением медико-социально-психологических мероприятий и недопущение ситуаций, провоцирующих агрессивные проявления.

Имеет смысл выделить следующие направления коррекции агрессивных проявлений в поведении школьников с недоразвитием интеллекта: переориентации интересов учащихся, работа по профилактике нарушений в поведении.

Под переориентацией интересов школьников с недоразвитием интеллекта понимается перенос отрицательных агрессивных действий на нечто полезное. При этом достижение наилучшего результата будет зависеть от того, насколько предлагаемая по-

лезная деятельность будет соотноситься с интересами учащихся, а также с их физиологическими особенностями. Так школьникам подросткового возраста можно предложить опеку учеников младших классов, украшение школы. Стоит привлекать мальчиков к трудовой деятельности, например, ремонт школьных помещений. Также можно предложить такие задания: дежурства по школе, помощь в столовой, в библиотеке и др. Школьникам с повышенной агрессивной возбудимостью имеет смысл предложить развивать спортивные интересы, поскольку спорт дает разрядку и полезный выход эмоциональной возбудимости. Немаловажной составляющей переориентации является художественная деятельность. По нашему мнению, необходимо позаботиться об организации кружковой деятельности (по интересам учащихся).

В качестве приёмов по профилактике агрессивных проявлений в поведении школьников с недоразвитием интеллекта могут быть предложены следующие виды занятий: воспитание положительных морально-нравственных качеств по отношению к людям, животным, природе, используя беседы, убеждения, внушения. В рамках профилактики нарушений поведения подростков с недоразвитием интеллекта имеет значение рассматривать трудовую деятельность как способ достижения социальной адаптации. Стоит предложить тренировочные занятия, на которых предлагать ситуации, заведомо вызывающие агрессивные проявления школьников, анализировать их поведение и предлагать модель неагрессивного выхода из данной ситуации.

Результативность коррекции нарушенного поведения подростков с недоразвитием интеллекта зависит от правовых аспектов, когда вопросы о благополучии среды, в которой живет ребёнок, будут решаться на государственном уровне.

#### Библиографический список

1. Маслоу А.Г. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург, 1999.
2. Бютнер Кристиан. *Жить с агрессивными детьми*. Москва, 1991.
3. Лебединская К.С., Райская М.М., Грибанова Г.В. *Подростки с нарушениями в аффективной сфере*. Москва, 1988.
4. Личко А.Е. *Психопатические расстройства у подростков*. Ленинград, 1987.
5. Кондрашенко В.Т. *Девiantное поведение у подростков: социально-психологическое и психиатрические аспекты*. 1988.

#### References

1. Maslou A.G. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg, 1999.
2. Byutner Kristian. *Zhit' s agressivnymi det'mi*. Moskva, 1991.
3. Lebedinskaya K.S., Rajskaia M.M., Gribanova G.V. *Podrostki s narusheniyami v affektivnoj sfere*. Moskva, 1988.
4. Lichko A.E. *Psichopaticheskie rasstrojstva u podrostkov*. Leningrad, 1987.
5. Kondrashenko V.T. *Deviantnoe povedenie u podrostkov: social'no-psihologicheskoe i psichiatricheskie aspekty*. 1988.

Статья поступила в редакцию 18.07.17

УДК 37.015.3

**Solovieva E.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: jenyshat@rambler.ru

**Bokacheva O.N.**, educator, Stavropol Presidential Cadet College (Stavropol, Russia), E-mail: GP2015D1@stpku.ru

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS IN THE FORMATION OF STRESS RESISTANCE.** The article is dedicated to a problem of professional stress and its negative consequences in the work of a teacher. The authors indicate at the necessity of forming stress resistance as the integrative properties of the personality of the teacher, characterized by the necessary degree (self) adaptation to the effects of extreme factors of professional activity, presents the results of the conducted psychological research on the implementation of the program of psychological support of teachers in shaping their stress. The authors concluded that introduction of the program of psychological teachers in elucidation of formation of the accompaniment led to improvement of well-being, sleep, mood and overall emotional well-being, relationships with others, and a significant improvement in the situation of responding to stress productivity, as evidenced by the recorded positive dynamics of all the studied us indicators and reviews.

**Key words:** professional stress, psychological health, psychological adaptation, stress resistance, psychological support of teachers, psychological correction.

**Е.В. Соловьева**, канд. психол. наук, доц., доц. каф. педагогики и психологии профессионального образования, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: jenyshat@rambler.ru

**О.Н. Бокачева**, воспитатель, ФГКОУ «Ставропольское президентское кадетское училище» г. Ставрополь, E-mail: GP2015D1@stpku.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В ФОРМИРОВАНИИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

Статья посвящена проблеме профессионального стресса и его негативных последствий в деятельности педагога. Авторами обозначена необходимость формирования стрессоустойчивости как интегративного свойства личности педагога, характеризующегося необходимой степенью ее (личности) адаптации к воздействию экстремальных факторов профессиональной деятельности, представлены результаты проведенного психологического исследования по реализации программы

психологического сопровождения педагогов в формировании их стрессоустойчивости. Авторы сделали вывод о том, что реализация программы психологического сопровождения педагогов в формировании стрессоустойчивости позволила добиться улучшения самочувствия, сна, настроения, общего эмоционального состояния, отношений с окружающими, значительного улучшения ситуации реагирования на стресс повышения работоспособности, о чем говорит зафиксированная положительная динамика всех изучаемых нами показателей и отзывы испытуемых.

**Ключевые слова:** профессиональный стресс, психологическое здоровье, психологическая адаптация, стрессоустойчивость, психологическое сопровождение педагогов, психологическая коррекция.

Психологический анализ профессиональной педагогической деятельности позволяет отнести ее к ряду наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных. Это, в свою очередь, требует повышенной мобилизации внутренних ресурсов педагога, перенапряжение которых приводит к сбоям в процессах психологической адаптации и, как следствие, нарушениям психического здоровья специалистов. Длительное воздействие этих факторов приводит к развитию различных форм дезадаптации, которые можно интерпретировать как негативные последствия стресса для психического и физического здоровья преподавателей.

Низкие показатели физического и психического здоровья современных российских педагогов представляют собой серьезную проблему для общества. Достаточно закономерным и логически вытекающим из стрессогенной деятельности педагогов является тот факт, что среди всех заболеваний на первое место выходят психосоматические [1]. На фоне сниженной устойчивости к стрессу у педагогов отмечается повышенный уровень гнева и тревожности, эмоциональная ригидность и эмоциональное опустошение, профессиональные деформации. Во многих исследованиях выявляется высокий уровень фрустрации педагогов, что является показателем частого блокирования целей деятельности, пресечения мотивов достижения и подавления потребностей [2; 3]. Поэтому проблема укрепления психологического здоровья педагогов, обеспечения, сохранения и повышения продуктивности их профессиональной деятельности в условиях резкого возрастания эмоциональных и информационных нагрузок, преодоления профессионального стресса является особо актуальной для современной педагогической психологии.

При проведении исследования мы ставили цель: формировать стрессоустойчивость педагогов как интегративное свойство личности, характеризующееся необходимой степенью ее адаптации к воздействию экстремальных факторов профессиональной деятельности. Базой исследования явилось ФГКОУ «Ставропольское президентское кадетское училище». Экспериментальную выборку составили педагоги в количестве 24 человек.

Для проведения исследования была разработана программа психологической помощи педагогам в формировании стрессоустойчивости (рисунок 1).

Целью первого блока программы стало психодиагностическое исследование уровня подверженности стрессу и стрессоустойчивости педагогов. Результаты первичной психодиагностики показали наличие у большинства педагогов профессионального стресса разной степени выраженности.

Основной целью второго блока программы явилось формирование стрессоустойчивого поведения и соответствующих навыков и формирования (повышения) стрессоустойчивости как свойства личности посредством психокоррекционных мероприятий, проводимых в форме лекций-бесед и социально-психологического тренинга.

В ходе лекций-бесед использовались активные методы обучения: дискуссия, деловая игра, мозговой штурм и др., которые позволяли вовлечь участников в совместное обсуждение рассматриваемой проблемы. В качестве материала для обсуждения применялись описания проблемных ситуаций, возникающих в реальной педагогической деятельности.

Формирующая и психокоррекционная работа предусматривала активное взаимодействие с педагогами-участниками с целью проработки стресса в ситуации тренинга, овладения методиками аутотренинга, релаксации и другими методиками снятия стрессового напряжения, эмоциональной саморегуляции и профилактики стресса, тренировки поведенческих коммуникативных навыков и умений, навыков рефлексии. В тренинг были включены соответствующие психологические игры и упражнения.

Третьим блоком программы было индивидуальное психологическое консультирование по повышению стрессоустойчивости сотрудников.

С целью определения динамики стрессоустойчивости педагогов под влиянием психологического сопровождения была проведена повторная диагностика. Нами получены следующие результаты, отраженные в таблицах 1 и 2.

На заключительном этапе исследования отмечающееся индивидуальное психическое состояние у каждого респондента, складывающееся из показателей *самочувствия, активности и настроения*, улучшилось. На 12% увеличился средний балл по шкалам в целом. По результатам *методики выявления стресса* отметим, что нормальное состояние при стрессе на заключительном этапе эксперимента испытывают 75% испытуемых, в то

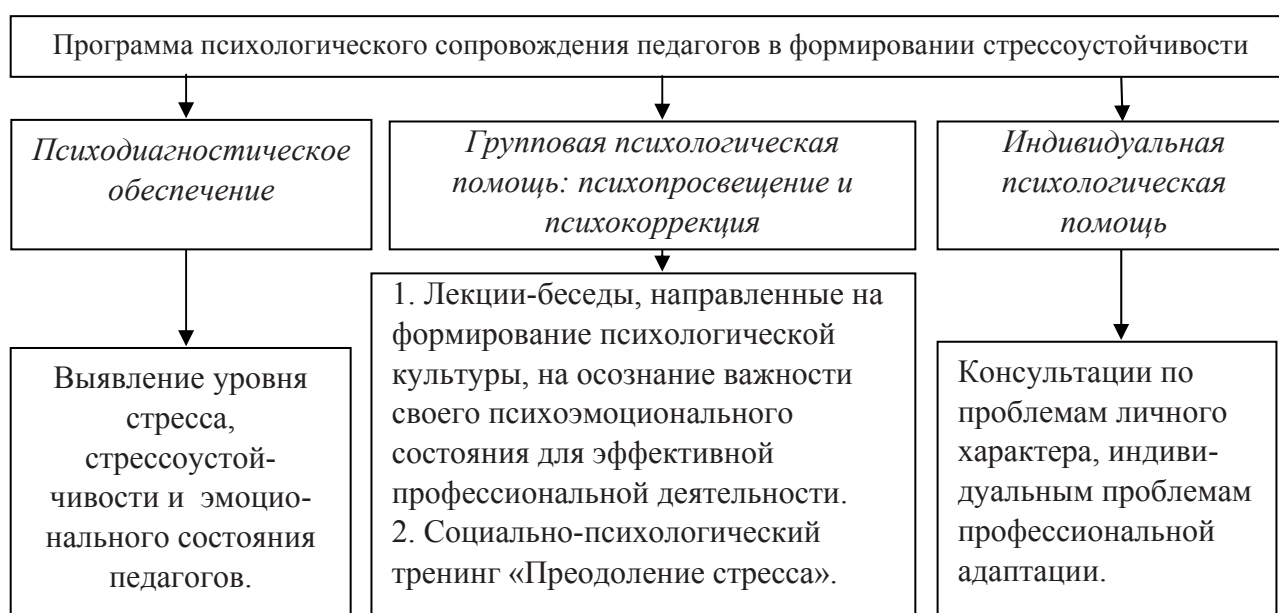


Рис. 1. Структура программы психологического сопровождения педагогов в формировании стрессоустойчивости



Таблица 1

Результаты психодиагностики эмоционального состояния педагогов за период эксперимента

САН (Средний результат)				Выявление стресса				Цветотестирование настроения			
Констатир. этап		Контрольн. этап		Констатир. этап		Контрольн. этап		Констатир. этап		Контрольн. этап	
Неблагоприятное состояние				Тревожная ситуация				Грустное, неудовлетворенное			
12 чел.	50 %	4 чел	16,7%	4 чел.	16,7 %	-		16 чел.	66,7%	16 чел	66,6%
Нормальное состояние				Ситуация не очень тревожная				Спокойное			
2 чел.	8,3 %	8 чел.	33,3%	12 чел.	50%	6чел.	25%	8 чел.	33,3%	4 чел.	16,7%
Благоприятное состояние				Нормальная ситуация				Светлое, приятное			
10 чел.	41,7%	12чел.	50%	8чел.	33,3%	18чел.	75%	-		4чел.	16,7%

Таблица 2

Результаты выявления уровня стресса педагогов за период эксперимента

	Тест «Шкала профессионального стресса»				Тест на стрессоустойчивость			
	уровень стресса				уровень подверженности			
	конст.этап		контр.этап		конст.этап		контр.этап	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Высокий	10	41,7	6	25	8	33,3	4	16,7
Умеренный	12	50	10	41,7	16	66,7	16	66,6
Низкий	2	8,3	8	33,3			4	16,7

время как на начальном этапе с таким состоянием отмечалось только 33,3%.

Тревожная ситуация при стрессе не наблюдается ни у кого из испытуемых, а на констатирующем этапе тревожное реагирование на стресс зафиксировано у 16,7% выборки. На обоих этапах эксперимента не выявлено реагирования на стресс, представляющего опасность для здоровья. Остальные испытуемые находятся в «ситуации не очень тревожной» – на контрольном этапе это 25%, а на констатирующем – 50%. Таким образом, отмечается значительное улучшения ситуации реагирования на стресс как у каждого испытуемого, так и в группе в целом. По методике «Цветотестирование настроения» (А.Н. Лутошкин) анализ полученных результатов позволяет говорить о преобладании удовлетворительного эмоционального состояния в группе на контрольном этапе эксперимента в отличие от констатирующего этапа, где в целом отмечалось неудовлетворительное эмоциональное состояние.

Как видно из таблицы 2, к концу эксперимента по данным теста «Шкала профессионального стресса» (Т.Д. Азарных, И.М. Тыртышников) число испытуемых, испытывающих профессиональный стресс на высоком уровне, снизилось с 41,7% до 25%. Также произошло снижение количества испытуемых с умеренным уровнем профессионального стресса – с 50% до 41,7%. Но численность испытуемых с низким уровнем профессионального стресса возросла с 8,3% до 33,3%. Следовательно, можно

сделать вывод о положительной динамике в сфере профессионального стресса.

По методике «Бостонский тест на стрессоустойчивость» (В. Коулман) на заключительном этапе эксперимента количество испытуемых, имеющих умеренную предрасположенность к стрессу, не изменилось (66,7%), но необходимо отметить, что респондентов, имеющих высокий уровень стресса стало меньше (с 33,3% до 16,7%). Кроме того, у 16,7% испытуемых зафиксированы результаты, указывающие на низкую предрасположенность к стрессу, в то время как на начальном этапе эксперимента предрасположенности данного уровня не выявлено.

Подводя итог проведенному исследованию, можно отметить, что реализация программы психологического сопровождения педагогов в формировании стрессоустойчивости позволила добиться улучшения самочувствия, сна, настроения, общего эмоционального состояния, отношений с окружающими, значительного улучшения ситуации реагирования на стресс повышения работоспособности, о чем говорит зафиксированная положительная динамика всех изучаемых нами показателей и отзывы испытуемых. Таким образом, осуществление психологического сопровождения педагогов, включающего различные направления работы (психопрофилактическое, психодиагностическое, психокоррекционное) будет способствовать выработке навыков преодоления стресса и формированию стрессоустойчивости педагогов.

## Библиографический список

1. Величковская С.Б. *Зависимость возникновения и развития стресса от факторов профессиональной деятельности педагогов*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2005.
2. Баранов А.А. *Стрессоустойчивость и мастерство педагога*. Ижевск, 1997.
3. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. *Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция*. Москва, 2001.
4. Шатилова Е.В. *Влияние различных форм организации обучения на развитие познавательных способностей будущих практических психологов*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ставрополь, 2003.
5. Пименова Е.В. Динамика ценностных ориентаций студентов-психологов в процессе профессионального обучения. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2012; 13-1: 300 – 303.

## References

1. Velichkovskaya S.B. *Zavisimost' vozniknoveniya i razvitiya stressa ot faktorov professional'noj deyatel'nosti pedagogov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psikhologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
2. Baranov A.A. *Stressoustojchivost' i masterstvo pedagoga*. Izhevsk, 1997
3. Mitina J.I.M., Asmakovec E.S. *'Emocional'naya gibkost' uchitelya: psikhologicheskoe soderzhanie, diagnostika, korrekciya*. Moskva, 2001.
4. Shatilova E.V. *Vliyaniye razlichnykh form organizatsii obucheniya na razvitiye poznatel'nykh sposobnostey budushchikh prakticheskikh psikhologov*. Dissertatsiya ... kandidata psikhologicheskikh nauk. Stavropol', 2003.
5. Pimenova E.V. *Dinamika cennostnykh orientatsiy studentov-psikhologov v processe professional'nogo obucheniya*. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya)*. 2012; 13-1: 300 – 303.

Статья поступила в редакцию 25.07.17

УДК 378+159 .923

**Chukhrova M.G.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: mba3@ngs.ru

**Makukha V.K.**, Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: vkmakukha@eandex.ru

**Fetisova O.G.**, fonoped, City Clinical Polyclinic № 1 (Novosibirsk, Russia), E-mail: fetisov\_private@mail.ru

**POSSIBILITIES OF VOICE DIAGNOSTICS IN CHILDREN.** There is a need for objective diagnosis of voice and voice pathology in children. Diagnosis of the voice allows correcting the detected violations in a timely manner. Under the leadership of V.K. Makukha a hardware-software diagnostic complex is developed, which is an electronic device that records test texts written on the electronic carrier in digital form by the examined child. After recording a sample speech, it is processed using digital signal processing techniques and its analysis, which results in an automated conclusion on the state of the voice. The diagnostic complex can be used for screening examinations of children's groups.

**Key words:** speech, generation of speech, fonopedia, nonverbal speech characteristics, possibility of objective diagnosis of voice.

**М.Г. Чухрова**, д-р мед. наук, проф. ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,  
E-mail: mba3@ngs.ru

**В.К. Макуха**, д-р техн. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет»,  
E-mail: vkmakukha@eandex.ru

**О.Г. Фетисова**, фонопед, ГАУЗ НСО «Городская клиническая поликлиника № 1», г. Новосибирск,  
E-mail: fetisov\_private@mail.ru

## ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ ГОЛОСОРЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, № заявки 17-16-54003

Существует необходимость объективной диагностики голоса и голосовой патологии у детей. Диагностика голоса позволяет своевременно корректировать выявленные нарушения. Под руководством В.К. Макухи разрабатывается аппаратно-программный диагностический комплекс, который представляет собой электронное устройство, записывающее на электронный носитель в цифровом виде тестовые тексты, произносимые обследуемым ребёнком. После записи образца речи производится его обработка с использованием методов цифровой обработки сигналов и его анализ, в результате которого формируется автоматизированное заключение о состоянии голоса. Диагностический комплекс может применяться для скрининговых обследований детских коллективов.

**Ключевые слова:** голос и голосообразование, фонопедия, невербальные характеристики голоса, возможности объективной диагностики голоса.

Коммуникативные расстройства речи, голоса, языкового общения создают серьёзные трудности при обучении в школе, создают проблемы социальной адаптации и ограничения в выборе профессии. В настоящее время в России нет современных акустических программ для оценки качества голоса. Вместе с тем, создание адекватных акустических программ необходимо для экспертной оценки голосоречеобразования. Отсутствие подобных программных средств затрудняет диагностику и правильную интерпретацию голосоречевой информации. У современных детей школьного возраста голосоречевые нарушения проявляются в дисбалансе ритмической, темпоритмической, ритмоинтонационной составляющей речи, а также в дикционных нарушениях и выраженных нарушениях индивидуального тембра голоса. Как показали наши собственные исследования, нарушения соматического здоровья и психоэмоциональный дисбаланс всегда сочетаются с определёнными изменениями/нарушениями голосоречеобразования.

В Российской Федерации известны работы научной школы профессора В.П. Морозова, направленные на выявление вокальной одарённости певцов с помощью спектрального анализа голоса. Однако, поскольку вокал является строго формализованным видом звукоизвлечения (звук должен производиться на строго определённых частотах – нотах), то по методу В.П. Морозова производится анализ относительной мощности звука в определённом частотном интервале (так называемая «высокая певческая форманта», находящаяся в частотном диапазоне

2500 – 3000 Гц). В то время как при обычном разговоре у человека спектральное распределение голоса не привязано к абсолютным значениям частот, а является его индивидуальной характеристикой. Наши эксперименты подтвердили это положение – пользуясь только выявлением относительной интенсивности в частотном диапазоне 2500 – 3000 Гц, нам не удалось классифицировать детские голоса на группы: «с нарушением голосоречеобразования» и «без нарушений голосоречеобразования» [1].

За рубежом известны исследования по анализу патологии голоса. Например, в лаборатории голоса и речи Massachusetts Eye and Ear Infirmary (MEEI) создана база данных, содержащая записи протяжного "ah" и 12 секундный фрагмент тестового текста, записанные у 700 персон. На создание базы ушло много лет. База содержит записи образцов с органическими, неврологическими, травматическими, психологическими и другими патологиями. Совершенно очевидно, что для русского языка использовать эту базу данных невозможно. Остальные работы зарубежных учёных в качестве объекта исследования практически всегда используют звук "а". Это даёт возможность судить о патологии голоса, но не голосоречеобразования. Во всех доступных нам источниках информации нам не удалось обнаружить приборной реализации устройства, позволяющего в автоматическом режиме объективизировать дефекты голосоречеобразования, которые указывают на органы-функциональные расстройства.

Диагностика голосоречевой функции, которая в настоящее время не имеет широкого распространения в силу объективных

причин (отсутствие специалистов, приборов, знаний в этой области) может приобрести важное прикладное значение в разных разделах медицины, например, в педиатрии, в психофизиологии. Известно, что за темпоритмическую организацию речи отвечают определенные области коры головного мозга. Физиологические механизмы, с помощью которых голосовой аппарат воспроизводит речь, находят свое отражение в таких чисто психофизиологических следствиях, как изменение артериального давления, частоты сердечных сокращений, частоты дыхания, изменение тонуса мышечной мускулатуры и т.п. Эмоциональное состояние человека, которое выражается его голосом, зависит от активности лимбической системы головного мозга. Между частями лимбической и голосоречевой систем существуют связи, которые обуславливают положительные и отрицательные эмоции при воспроизведении звуков. Экспертная оценка голосоречеобразования позволяет быстро, неинвазивно и незаметно для пациента диагностировать его психофизиологическое и психоэмоциональное состояние. Особенности голосоречеобразования отражают функциональное состояние центральной нервной системы настолько объективно, что не могут быть подделаны или исправлены волевым усилием. Анализ голосоречеобразования может стать абсолютным «детектором лжи», при этом не будет необходимости присоединять к телу человека датчики. Сведения о количественном и (или) качественном возрастании нарушений голосоречеобразования служат признаком появления изменений/нарушений в функционировании соматической и психоэмоциональной сферах. Особенно важно это при диагностике состояния маленьких детей, которые пока не в состоянии сообщить о своих ощущениях и переживаниях. Экспертная оценка голосоречеобразования может помочь и быть определяющей в диагностике индивидуального развития ребенка, прежде всего, в становлении его соматического здоровья, состояния иммунитета, развития интеллекта. По нашим данным, оценка голосоречеобразования позволяет предвидеть и диагностировать такие состояния и заболевания, которые пока ещё не манифестировали клинически [2]. А это значит, можно вовремя подключить превентивные мероприятия.

Если своевременно диагностировать нарушения голосоречеобразования и направить усилия на коррекцию отклонений, то можно своевременно привести голосоречевую функцию в норму и, следовательно, дать возможность ребёнку развиваться в условия нормальной психофизиологии. Коррекция голосоречеобразования, за счет физиологической обратной связи, нормализует психосоматические взаимоотношения, оздоравливая весь организм. Проблема заключается в том, что диагностику на ранней стадии нарушения голосоречеобразования проводят психиатры и логопеды, как правило, без присутствия фонопеда (число которых в России ограничено). Узкие специалисты могут выявить только те нарушения, с которыми знакомы. Навыки и умения этих специалистов представляют собой сплав таланта и нарабатанных за многие годы методик, и, тем не менее, это субъективная оценка. А методика вполне может быть объективизирована и унифицирована с помощью программно-аппаратного сопровождения, и быть доступной даже не специалисту. Назрела необходимость широкого внедрения аппаратно-программного комплекса и методик, с помощью которых можно было бы проводить массовые скрининговые обследования детей (а в перспективе – и взрослых), избавляя от этой сложной работы специалистов высшей квалификации и давая возможность, в идеале, охватить всех школьников России. После выявления детей с нарушением голосоречеобразования они могут быть направлены на консультацию к квалифицированному специалисту для коррекции состояния ребенка. При этом эффективность мероприятий по коррекции может быть оценена с помощью аппаратно-программного комплекса и методик по его применению.

#### Библиографический список

1. Макуха В.К., Фетисова О.Г., Чухрова М.Г. Объективизация голосоречеобразования у детей. Мир науки, культуры, образования. 2011; 6 (31): 322 – 324.
2. Фетисова О.Г., Чухрова М.Г., Макуха В.К. Концепция поддержки и развития фонопедических практик в Сибири. Мир науки, культуры, образования. 2014; 4 (47): 229 – 231.
3. Чухрова М.Г., Фетисова О.Г., Макуха В.К. Психофизиологические механизмы голоса и речи и их связь с состоянием психосоматической сферы. Сибирский медицинский журнал. 2011; Т. 26; № 1: 278 – 279.

#### References

1. Makuha V.K., Fetisova O.G., Chuhrova M.G. Ob'ektivizaciya gosolorecheobrazovaniya u detej. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2011; 6 (31): 322 – 324.

Разрабатываемый под руководством профессора В.К. Макухи на кафедре электронных приборов Новосибирского государственного технического университета аппаратно-программный комплекс представляет собой электронное устройство, записывающее на электронный носитель в цифровом виде тестовые тексты, произносимые обследуемым ребёнком. После записи образца речи производится его обработка с использованием методов цифровой обработки сигналов и его анализ, в результате которого формируется автоматизированное заключение либо об отсутствии патологии, либо о наличии и виде патологии.

Как известно, голосоречевой аппарат принято условно делить на два отдела – центральный и периферический. Физической реализацией деятельности голосоречевого аппарата являются звуковые колебания, которые характеризуются рядом параметров. В эти параметры входят как физические величины (амплитуда и спектр колебаний), несущие объективную информацию, так и психофизиологические, учитывающие восприятие звука человеком. Таким образом, анализируя физические параметры звуковых колебаний, можно получить объективную информацию о характеристиках речи. Последние достижения в области математических методов анализа (в частности, кластерного анализа) и средства электроники (процессоры цифровой обработки сигналов) дают возможность в режиме реального времени получить характеристики речи. Имеется реальная возможность выявления патологии голоса на основе спектрального анализа.

В процессе выполнения данной задачи проводится массовое обследование школьников для создания базы данных голосоречевых образцов. База данных содержит репрезентативные выборки образцов голосоречевого поведения в норме и с наличием дефектов, для которых проводится диагностика. Записи голосоречевых образцов классифицируются с помощью метода экспертных оценок. В качестве экспертов выступают специалисты высшей квалификации в области фонопедии, а также высококвалифицированные педиатры. Используются данные объективного лабораторного и функционального обследования испытуемых, как здоровых, так и с наличием верифицированного диагноза. После наполнения базы и классификации образцов производится кластерный анализ для выявления корреляции между видами дефектов и особенностями информационных характеристик голосоречевых образцов, относящихся к данному виду патологии. Результатом данной работы являются алгоритмы анализа информационных характеристик записанных образцов речи и формирование заключения по обследуемому ребёнку. По результатам исследований (проводились обследования 50 детей в возрасте 7 – 10 лет в средних школах № 47 и № 58 г. Новосибирска) было предложено выявлять патологии, в частности, иммунного статуса и респираторной системы с помощью введённого авторами проекта расчета коэффициентов голосовой гармонизации. Этот коэффициент позволяет учитывать индивидуальные особенности голоса человека и, по сути, представляет отношения спектральной плотности голоса в ряде высокочастотных формант к спектральной плотности в ряде низкочастотных формант. Выявлены высокие значимые корреляции с верифицированными объективными нарушениями соматического статуса [3].

Аппаратно-программный диагностический комплекс в совокупности с методиками выявления нарушений голосоречеобразования у детей способствует раннему выявлению и своевременной коррекции психосоматической патологии, что обеспечивает контроль за их здоровьем. Диагностический комплекс может применяться для скрининговых обследований детских коллективов. Применение предлагаемого решения позволит существенно сократить трудозатраты при обследовании и коррекции выявленных нарушений, повысить эффективность коррекционных мероприятий и, в конечном итоге, повысить уровень психосоматического и интеллектуального здоровья подрастающего поколения.



2. Fetisova O.G., Chuhrova M.G., Makuha V.K. *Koncepciya podderzhki i razvitiya fonopedicheskikh praktik v Sibiri. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2014; 4 (47): 229 – 231.
3. Chuhrova M.G., Fetisova O.G., Makuha V.K. *Psihofiziologicheskie mehanizmy golosa i rechi i ih svyaz' s sostoyaniem psihosomaticheskoy sfery. Sibirskij medicinskij zhurnal.* 2011; T. 26; № 1: 278 – 279.

Статья поступила в редакцию 13.07.17

УДК 159

**Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecture, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova\_oa@altspu.ru

**THEORETICAL ASPECTS OF WORK OF THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF EDUCATION ON PREVENTING THE FORMATION OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN BEHAVIOR AND DEVELOPMENT OF THE PERSON.** The article presents current views on possible directions of the work of the psychological education service in the context of preventing the emergence of socio-psychological problems in the behavior and development of the individual, namely, the psychological, educational, social aspects that imply the formation of positive attitudes and socially acceptable social activity in schoolchildren, understanding of social and legal and other aspects of non-adaptive activity, as well as the value of life as a creative process. In addition, the most technologically sound approaches to psychological prevention are highlighted: information education; affective (emotional) learning; formation of life skills; development of substitution activity and the formation of psychological health. The author notes that the creation of conditions for the introduction of planned effective work on the psychological support of students in the context of the prevention of socio-psychological problems includes enriching the scientific and methodological support of this process.

**Key words:** psychological prevention, behavior and development of a person, activities of psychological service, direction of target activities, technological approaches, scientific and methodological activities.

**О.А. Бокова**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: bokova\_oa@altspu.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В ПОВЕДЕНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

В статье представлены актуальные представления о возможных направлениях работы психологической службы образования в контексте предупреждения возникновения социально-психологических проблем в поведении и развитии личности, а именно на психологический, образовательный, социальный аспекты, которые предполагают формирование у школьников позитивных жизненных установок и социально-приемлемой социальной активности, понимание социально-правовых и других аспектов неадаптивной активности, а также ценности жизни как созидательного процесса. Кроме этого выделены наиболее технологически обоснованные подходы к психологической профилактике: информационное просвещение; аффективное (эмоциональное) обучение; формирование жизненных навыков; развитие замещающей деятельности и формирование психологического здоровья. Автор отмечает, что создание условий для осуществления планомерной эффективной работы по психологическому сопровождению обучающихся в контексте профилактики социально-психологических проблем включает обогащение научно-методического обеспечения данного процесса.

**Ключевые слова:** психологическая профилактика, поведение и развитие личности, деятельность психологической службы, направления целевой деятельности, технологические подходы, научно-методическая деятельность.

Психологическая профилактика – это специальный вид деятельности практического педагога-психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья обучающихся всех уровней образования. Она предполагает работу по предупреждению нарушения адаптации, а также возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии.

Психологическая профилактика в рамках деятельности психологической службы школы (далее – ПС) предполагает основное внимание направлять на своевременное выявление и предупреждение особенностей школьников, которые могут привести к определенным сложностям или отклонениям в интеллектуальном или эмоциональном развитии, поведении и отношениях. Данный вид деятельности осуществляется специалистами психологической службы как целенаправленная систематическая совместная работа педагогов-психологов, учителей, администрации и социальных педагогов по предупреждению возможных социально-психологических и психологических проблем, по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата в коллективе.

Системная психологическая профилактика является многоаспектным процессом, который сочетает различные направления целевой деятельности. Ведущими ее аспектами образовательной среде являются:

- психологический аспект, направленный на формирование стрессоустойчивых личных установок, позитивно-когнитивных оценок, способности к конструктивному выбору в сложных жизненных ситуациях;

- образовательный аспект, создающий систему представлений и социально-психологических, правовых и морально-этических последствиях неадаптивной саморазрушительной активности;

- социальный аспект, ориентированный на формирование позитивных моральных и нравственных ценностей, определяющих выбор здорового образа жизни, адекватного отношения к деструктивному поведению.

Многоаспектность комплексной профилактики включает также направленность ее воздействия на различные уровни в поле субъект-объектных отношений взаимодействий при реализации профилактических мероприятий: средовое воздействие, нацеленное на создание социально-поддерживающей инфраструктуры, воздействие на отклоняющееся поведение детей группы риска, воздействие, связанное с индивидуальными или групповыми формами помощи.

Предупреждение возникновения социально-психологических проблем (профилактика стрессов, конфликтов, дезадаптации, деструктивного поведения) на современном этапе имеет разнообразные формы и методы организации (групповые, подгрупповые, индивидуальные, аудио и видео лекции, мультимедиа презентации, печатная продукция).

Современный этап развития психологической профилактики характеризуется многообразием технологических подходов, среди наиболее распространенных и эффективных нами выделены следующие:

1. Информационное просвещение – один из самых распространенных типов профилактики, базирующийся на предостав-

лении информации о явлениях риска и их негативных последствиях в виде лекционных программ, мини-лекториев, просмотра видеоматериалов с последующим обсуждением, распространение печатной продукции (листовок, буклетов и т.д.). Информационные программы целесообразно комбинировать с другими формами и методами. В задачи информационной профилактики не включается возможность реального изменения поведения, ее использование зарекомендовало себя как достаточно эффективное средство.

2. Аффективное (эмоциональное) обучение концентрируется на ощущениях и переживаниях человека, а также навыках распознавания и управления ими. Оно базируется на представлении о том, что явления дезадаптации и деструктивного поведения чаще всего возникает у лиц, имеющих трудности в определении и выражении эмоций, неадекватной самооценкой и слабыми навыками принятия решений. В рамках данного подхода выделяется несколько задач: гармонизация самооценки и самоотношения, определение значимых личностных ценностей, распознавания и выражения эмоций, обдуманного принятия решений, формирование способности справляться со стрессом. Основное внимание в данном подходе уделяется развитию личностных качеств.

3. Формирование жизненных навыков, которые позволяют людям контролировать и направлять свою жизнедеятельность, развивать коммуникативные навыки и вносить изменения в окружающую среду, помочь в определении и достижении личных целей, повышение устойчивости к негативным социальным явлениям путем обучения личностным и социальным навыкам (в том числе налаживание социальных контактов), а также повышение социальной компетентности.

4. Социализация (учет влияния социальных факторов) предполагает усиление определенных видов социального поведения через формирование конструктивных навыков преодоления негативного влияния среды, развитие критичности к получаемой информации и навыков конструктивной критики, а также предоставление информации и влияния со стороны родителей и других взрослых.

5. Развитие замещающей деятельности способствует снижению деструктивного и зависимого поведения и направлено на развитие позитивной познавательной и социальной активности, акцентируя внимание на положительном влиянии среды.

6. Формирование психологического здоровья, понимаемое как процесс отражающей гармонизацию человека и окружающей среды, помогая человеку усилить личные детерминанты здоровья, данный подход предполагает изменение типа и структуры профессионального образования, однако рассчитан на длительный положительный эффект.

Выделение данных подходов к предупреждению возникновения социально-психологических проблем предполагает разделение целей и задач профилактики на общие стратегические и частные, которые выделяются внутри каждого этапа. Для обеспечения последовательности реализации системной профилактики в ее структуру необходимо включить социально-психологический мониторинг, ориентированный на оценку как субъективных, так и объективных факторов профилактики.

Психопрофилактическая диагностика осуществляется в форме группового скринингового обследования при помощи стандартизированных и валидизированных методик с целью выявления групп риска, а также ориентация школьников на необходимость такого вида работы (по социально-психологическим и интеллектуальным основаниям).

По нашему мнению, данная работа должна осуществляться на основе специально разработанной программы по предупреждению возникновения социально-психологических проблем, также предполагается диагностика рисков на основных направлениях ее осуществления. Основной формой реализации системы профилактики для школьников является групповая работа (лекционные и тренинговые занятия) в сочетании с индивидуальным консультированием лиц повышенного риска. Важным аспектом является привлечение к профилактической деятельности на

разных этапах администрации образовательного учреждения, педагогов-предметников, классных руководителей, социальных педагогов и родителей.

В этом контексте следует более пристальное внимание уделять научно-методической работе по профилактике возникновения социально-психологических проблем как одной из самых сложных видов деятельности психолога как профессионала, в которую, с нашей точки зрения, входят следующие направления работы:

- создание условий для осуществления процесса психологического сопровождения (выбор научного обоснования проводимой работы и составление методических алгоритмов практической деятельности, которые позволяют систематизировать и упорядоченно организовать данный процесс в соответствии с нормативно-правовыми документами);

- изучение и внедрение актуального для психолога опыта в зависимости от профессиональных интересов и потребностей;

- обеспечение взаимодействия в деятельности администрации, педагогов и классных руководителей по наиболее острым проблемам профилактики.

Форма оказания научно-методической помощи может быть различной: семинары, практикумы, консультации, открытые просмотры, работы по самообразованию и т.д. На основе анализа и самоанализа деятельности педагогов-психологов, повышения уровня их профессионализма, в зависимости от качественного состава сотрудников необходимо обеспечить дифференцированный подход к выбору содержания и формы оказания помощи.

При этом значимым, с нашей точки зрения, является широкое использование методов активного обучения, в процессе которых знания приобретаются в процессе самостоятельного изучения литературы, сравнения и анализа разных точек зрения на проблему, закрепления знаний в деловых играх, решении проблемных ситуаций, что обеспечивает более осознанный подход к практической реализации материала, способствует его продуктивному осмыслению, поддерживает интерес, стимулирует творческую активность.

Анализ профессиональной практики психологов образовательных учреждений показал, что наибольшие затруднения возникают при планировании и осуществлении работы по изучению, обобщению, распространению и внедрению инновационного методического опыта работы в профессиональную деятельность, в том числе при составлении программ различного уровня в соответствии с запросами на сопровождение учебно-воспитательного процесса.

Однако недостаточно предусмотреть работу только по выявлению опыта и ограничиваться этим. Необходимо также вести работу по планомерному, целенаправленному его созданию, исходя из запросов практики и актуальности задач. Создание условий для осуществления планомерной эффективной работы по психологическому сопровождению обучающихся в контексте профилактики социально-психологических проблем включает обогащение научно-методического обеспечения данного процесса. С нашей точки зрения, отсутствие методической поддержки является одной из причин недостатков в реализации того или иного направления психологической работы, поэтому, организовав систему научно-методической работы по любой проблеме, необходимо проанализировать состояние условий для реализации этой работы и продумать ее пополнение.

Поэтому в одних случаях оказание помощи продуктивнее организовать через практические занятия, в других предполагает проведение анкетирования психологов, чтобы определить возможные проблемы, а затем цикл мероприятий по оказанию помощи в овладении методикой работы по направлению, также система работы по проблеме предполагает введение сотрудников в общую тему через консультации по ее научному обоснованию, при необходимости конкретизируя на практикоориентированном семинаре. Содержание работы по различным направлениям деятельности психолога определяется исходя из конкретных условий и приоритетности задач его функционирования и развития.

#### Библиографический список

1. Бокова О.А., Ключко Ю.В. Концептуальные основы психологического сопровождения образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 301 – 304.
2. Бонкало Т.И. Социально-психологическая помощь семье в рамках психологической службы образования. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2010; Т. 12; № 3: 95 – 100.
3. Попова В.И., Королёва И. . Социально-психологическое сопровождение школьников в образовательном процессе. *Вестник ТГПУ*. 2013; 6 (134): 76 – 80.

## References

1. Bokova O.A., Klochko Yu.V. Konceptual'nye osnovy psihologicheskogo soprovozhdeniya obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 301 – 304.
2. Bonkalo T.I. Social'no-psihologicheskaya pomoshch' sem'e v ramkah psihologicheskoy sluzhby obrazovaniya. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2010; T. 12; № 3: 95 – 100.
3. Popova V.I., Koroleva I. . Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie shkol'nikov v obrazovatel'nom processe. *Vestnik TGPU*. 2013; 6 (134): 76 – 80.

Статья поступила в редакцию 24.07.17

УДК 159.9

**Asadulaeva S.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior teacher, Department of Social Sciences and Humanities, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna\_sorokopud@mail.ru

**NATIONAL SECURITY AND ITS IMPACT ON A PERSONALITY.** The article states the fact that ensuring the highest level of national security in the country make the progressive development of personality, society and state possible. To ensure the national security of the country needs an effective government policy. The paper shows that there is the lack of proper dramatic impact on physical and mental health of citizens. This can lead to a gradual "degeneration of the nation", which can already be seen, especially in the so-called depressive regions of the country with low incomes.

**Key words:** national security, personality, physical and mental health.

**С.А. Асадулаева**, канд. психол. наук, ст. преп. каф. социогуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный технический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna\_sorokopud@mail.ru

## НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТЬ

В статье говорится о том, что только с обеспечением высокого уровня национальной безопасности в стране возможно прогрессивное развитие личности, общества и государства. Для обеспечения национальной безопасности страны необходима эффективная государственная политика. Отсутствие надлежащих мер резко отрицательно сказывается на физическом и психическом здоровье граждан. Как уже отмечалось, это может привести к постепенному «вырождению нации», что уже можно наблюдать, особенно в так называемых депрессивных регионах страны с низкими доходами населения, с отсутствием нормального, подтверждённого ГОСТами, продовольственного обеспечения и медицинского обслуживания.

**Ключевые слова:** национальная безопасность, личность, физическое и психическое здоровье.

В современных условиях в связи с развитием процесса глобализации, активизации внешнеэкономической деятельности, формирования глобального информационного пространства, проблема обеспечения национальной безопасности страны выступает наиболее актуальной, чем когда-либо.

Под национальной безопасностью понимается состояние защищенности национальных интересов от внутренних и внешних угроз, обеспечивающее прогрессивное развитие личности, общества и государства. Кроме того, это понятие можно рассматривать в совокупности различных видов безопасности: политической, экономической, продовольственной, социальной, информационной, духовной и т. д. [1].

В Концепции национальной безопасности РФ делается акцент на разработку механизма обеспечения национальной безопасности страны, поддержания жизнедеятельности и экономического развития особо кризисных регионов. О необходимости и целесообразности использования такого механизма подчеркивается и в Государственной стратегии экономической безопасности Российской Федерации, где говорится: «Важнейшими элементами механизма обеспечения экономической безопасности РФ является мониторинг и прогнозирование факторов, определяющих угрозы экономической безопасности» [2].

К такого рода угрозам экономической безопасности, которые оказывают наибольшее влияние на личность проживающих в РФ граждан, следует отнести:

- усиление структурной деформации экономики РФ с тенденцией превращения её в топливно-сырьевую периферию развитых стран;
- распад научно-технического потенциала;
- потеря страной продовольственной самостоятельности;
- криминализация экономики, сращивание теневых и мафиозных структур с коррумпированным государственным аппаратом;
- экономические проблемы загрязнения окружающей среды;
- чрезмерная открытость экономики, которая не способствует защите финансовой системы страны от внешних угроз;
- информационная безопасность, направленная на сохранение и укрепление государственности и политической стабильности в обществе, обеспечение прав и свобод всех граждан, сохранение национальных, культурных ценностей и традиций.

В совокупности эти факторы напрямую могут привести к «вырождению нации», т. е. к существенному расстройству механизма воспроизводства населения.

Характеристика экономической безопасности и её последствия для личности позволяет сделать вывод о сложности этого явления, о наличии органической связи с другими явлениями и процессами. Соответственно её обеспечение должно носить комплексный, всеобъемлющий характер.

Экономическая безопасность занимает особое место в структуре национальной безопасности, представляющей собой сложное социально-политическое явление. Будучи частью системы национальной безопасности, экономическая безопасность одновременно с этим оказывает существенное влияние на формирование и функционирование всех других ее структурных элементов: военной, технологической, продовольственной, экологической и другой безопасности. Таким образом, экономическую безопасность необходимо рассматривать как подсистему национальной безопасности (личности, общества, государства) [3–5].

Информационная безопасность является одной из важнейших составляющих экономической безопасности, как отдельных субъектов, так и страны в целом. Поэтому обеспечение безопасности информации на всех уровнях в современном быстроразвивающемся мире является первоочередной задачей.

Экологическую безопасность можно определить как состояние защищенности природной среды от различного рода угроз, представляющих опасность для устойчивого функционирования естественных экологических систем, природных объектов. Обеспечение экологической безопасности – одна из приоритетных задач любого государства в современном мире. Так, правительством России еще в 2002 году одобрена Экологическая доктрина РФ, установившая, что «основными задачами в указанной сфере является создание эффективного правового механизма обеспечения сохранения природной среды и экологической безопасности, а также совершенствование правоприменительной практики в целях обеспечения адекватной ответственности за экологические правонарушения». В связи с этим возникает необходимость приведения законодательства РФ и субъектов страны в области охраны окружающей среды в соответствие с нормами Международного права и Международным стандартом. Особое внимание необходимо уделить организации утилизации промышленных, бытовых отходов.



Это тем более необходимо в связи с отсутствием во многих районах страны предприятий по вторичной переработке отходов. Для стимулирования предприятий по утилизации и использования отходов следует использовать различные меры, в том числе снижение налоговой ставки, субсидирования предприятий по переработке промышленных и бытовых отходов.

Финансовая безопасность является одним из блоков экономической безопасности страны (региона). Именно от финансовой безопасности зависит уровень развития реального сектора экономики; производственная, военная и все остальные элементы и виды безопасности. При этом финансовая безопасность выступает своеобразной объединяющей основой при создании других условий экономической безопасности. Основой финансовой безопасности территории является устойчивая финансовая система территории, которая определяется «уровнем дефицита бюджета, стабильностью цен, нормализацией финансовых потоков и расчетных отношений. В свою очередь, для обеспечения финансовой безопасности региона довольно сложным является вопрос формирования и эффективного использования региональных (местных) финансовых ресурсов. Роль устойчивой финансовой системы регионов в финансовой безопасности страны возрастает в свете последних событий в мировой финансовой системе. Крах финансовой системы одной страны (США) вызвал резонанс как в мировой финансовой системе в целом, так и в финансовой системе стран в отдельности. В связи с этими событиями необходимо создать эффективный механизм защиты финансовой системы страны от внешних угроз.

Проблема национальной продовольственной безопасности характеризуется двумя основными аспектами:

- недостаточным уровнем производства и потребления продовольствия в рамках национального воспроизводственного комплекса;

- усиление зависимости российской экономики от продовольственного импорта.

В связи со значительным ростом цен на хлеб, молоко в начале 2016 года возник новый термин «продовольственно-зерновая безопасность». С учётом того, что данные продукты (зерновые, молочные) лежат в основе питания большинства населения РФ, то этот фактор оказывает существенное влияние на личность, т. е. при отсутствии полноценного питания, особенно, у детей, нарастают негативные изменения в здоровье.

Особую угрозу для жизни и здоровья населения представляет бесконтрольный по качеству и количеству ввоз продовольствия из-за рубежа. В том числе из Китая, где наблюдались случаи отравления детей молоком, в состав которого входили добавки химического происхождения. Так же до конца не изучено влияние ГМП (генетически модифицированные продукты) на организм человека, в то время как множество таких продуктов возится в РФ как легально, так и нелегально.

Для обеспечения национальной безопасности страны необходима эффективная государственная политика. Отсутствие надлежащих мер резко отрицательно сказывается на физическом и психическом здоровье граждан. Как уже отмечалось, это может привести к постепенному «вырождению нации», что уже можно наблюдать, особенно в так называемых депрессивных регионах страны с низкими доходами населения, с отсутствием нормального, подтверждённого ГОСТами, продовольственного обеспечения и медицинского обслуживания.

#### Библиографический список

1. Чаевич А., Павлов С. Актуальные вопросы обеспечения национальной безопасности России. *Ориентир*. 2005; 10.
2. Концепция национальной безопасности. *Независимое военное обозрение*. 2000; 1.
3. Джамай Е.В., Зинченко А.С., Юдин М.В. Методы оценки организационно-экономической устойчивости и управляемости реструктурируемых предприятий машиностроения. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2015; 13: 26 – 29.
4. Зинченко А.С., Сазонов А.А., Боброва М.Б. Исследование теоретических аспектов управления портфелем проектов на предприятиях ракетно-космической промышленности. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Экономика. 2016; 3: 54 – 59.
5. Демин С.С., Зинченко А.С., Черкасов М.Н. Особенности финансового планирования производственных процессов на предприятиях машиностроения. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2016; 5: 130 – 132.

#### References

1. Chaevich A., Pavlov S. Aktual'nye voprosy obespecheniya nacional'noj bezopasnosti Rossii. *Orientir*. 2005; 10.
2. Konceptiya nacional'noj bezopasnosti. *Nezavisimoe voennoe obozrenie*. 2000; 1.
3. Dzhamaj E.V., Zinchenko A.S., Yudin M.V. Metody ocenki organizacionno-ekonomicheskoy ustojchivosti i upravlyaemosti restrukturiziruemyykh predpriyatij mashinostroeniya. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2015; 13: 26 – 29.
4. Zinchenko A.S., Sazonov A.A., Bobrova M.B. Issledovanie teoreticheskikh aspektov upravleniya portfelem projektov na predpriyatiyah raketno-kosmicheskoy promyshlennosti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: 'Ekonomika'. 2016; 3: 54 – 59.
5. Demin S.S., Zinchenko A.S., Cherkasov M.N. Osobennosti finansovogo planirovaniya proizvodstvennykh processov na predpriyatiyah mashinostroeniya. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2016; 5: 130 – 132.

Статья поступила в редакцию 12.07.17

УДК 159

**Kopteva N.V.**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Experimental Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia), E-mail: kopteva@pspu.ru

**ALIENATION AS THE ALTERNATIVE TO ONTOLOGICAL SECURITY.** In the article the author specifies the concepts of alienation and ontological security, which characterize the basis of human life, and are still relatively new to Russian psychological science. The analysis of R. Laing's conception of ontological insecurity and S. Maddi's theory of alienation as existential neurosis, which address different psychological aspects of self-alienation, alienation and their alternatives, is completed with the comparison of the empirical constructs created within their framework: the author's psychometric tools measuring the level of ontological security – insecurity and false "me" and E. Osin's Subjective Alienation Questionnaires (SAQ) for each of the four forms of existential neurosis (vegetativeness, powerlessness, nihilism, and adventurousness).

**Key words:** being-in-the-world, ontological security, insecurity, embodiment, unembodiment, false "me", alienation, meaning, meaning-making, existential neurosis.

**Н.В. Коптева**, д-р психол. наук, проф. каф. практической психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Пермь, E-mail: kopteva@pspu.ru

## ОТЧУЖДЕНИЕ КАК АЛЬТЕРНАТИВА ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ УВЕРЕННОСТИ

В статье уточняется содержание относительно новых для отечественной психологической науки феноменов отчуждения и онтологической уверенности, характеризующих основания жизни человека. Анализ концепций онтологической неуверенности Р. Лейнга и отчуждения как экзистенциального недуга С. Мадди, раскрывающих разные психологические аспекты самоотчуждения, отчуждения и их альтернативы, дополняет сопоставление восходящих к ним эмпирических конструктов:

авторских методик диагностики онтологической уверенности – неуверенности, ложного Я и методики диагностики субъективного отчуждения в формах вегетативности, бессилия, нигилизма, авантюризма и разных сферах жизни (ОСОТЧ) Е.Осина.

**Ключевые слова:** бытие-в-мире, онтологическая уверенность, неуверенность, воплощённость, невоплощённость, ложное Я, отчуждение, смысл, смыслообразование, экзистенциальный недуг.

Всего десять лет назад Е.Н. Осин и Д.А. Леонтьев указывали на незначительное количество психологических работ, посвящённых отчуждению, как в нашей стране, так и на Западе, на то, что соответствующее понятие не вошло в арсенал современной психологии, за исключением отдельных сравнительно локальных подходов, на наличие серьёзных расхождений в понимании сущности и проявлений отчуждения [1, с. 70]. Одна из возможностей развития представлений об отчуждении связана с анализом этих расхождений. Клиническая концепция онтологической неуверенности (ontological insecurity) Р.Лэйнга [2;3], входящая в число немногих классических психологических исследований отчуждения и обозначенная в ней в качестве альтернативы идее онтологической уверенности (ontological security) составили основание авторского общепсихологического конструкта онтологической уверенности и созданных на его основе диагностических методик [4; 5].

Подход к отчуждению, который принадлежит С. Мадди [6], является одним из наиболее авторитетных в психологии нашего времени, он также располагает соответствующим диагностическим инструментарием – Опросником субъективного отчуждения [7]. Имеются его валидные русскоязычные версии, разработанные Е.Н. Осиним [8]. Таким образом, теоретические положения, полученные в ходе сравнения двух концепций, могут быть верифицированы эмпирическими методами. Целью настоящего исследования является установление взаимодополняющих представлений об отчуждении, уточнение в связи с ними характеристик онтологической уверенности как проявления психологического здоровья, валидизация методик ее диагностики.

Положение онтологической неуверенности британским экзистенциальным психологом рассматривается в отношении шизоидов и шизофреников, однако, в качестве примера того, во что глубоко вовлечена человеческая природа в целом [2, с. 35] и изначально конкретизируется, как положение невоплощённости ментального Я в теле (unembodied self). По мнению Р. Лэйнга, уязвимость тела, которое с одной стороны, является сердцевинкой и центром моего мира, а с другой – есть объект в мире других [2, с. 140], может побуждать человека к его отчуждению, а заодно – всего, что с ним связано, от внешности до действий и поступков, как ложного Я. Такой способ самоотчуждения представляет собой попытку спасти «истинное» внутреннее Я. Формула трагического, но не выходящего за рамки нормы шизоидного бытия выглядит следующим образом: «Я» ↔ (тело-другой) или «Я» ↔ (тело-мир), английские аналоги, self ↔ (body- other), self ↔ (body-world) [2, с. 80; 3, p. 82].

С. Мадди изучает отчуждение преимущественно с общепсихологических позиций и, подобно К. Хорни, Э. Фромму, К. Роджерсу, анализирует менее экзотический способ самоотчуждения, за которым стоит обычное нежелание быть собой, впервые обозначенный С. Кьеркегором. При нём человек «забывает о себе самом, забывает свое божественное имя, не осмеливается в себя верить и считает слишком дерзким быть собою, а поэтому полагает, что проще и надежнее походить на других, быть воплощенным обезьянничаньем, одним из номеров, поглощенных стадом» [9, с. 271]. Сообразно этому С. Мадди связывает самоотчуждение с отказом от труда самоопределения конформизмом, предпочтением бездумного следования социальным стандартам [6].

Предметом его изучения является самоотчуждение человека, которого Р. Лэйнг назвал бы «погруженным в тело», «основательно находящимся в собственном теле», а способ существования выразил формулой: («Я»/тело) ↔ другой, (self/body) ↔ other, (self/body) ↔ world [2, с.80; 3, p.82]. Отчуждение С. Мадди связывает с доминированием биологических и социальных потребностей, не отличающих человека от животных. В качестве примера вегетативности (vegetativeness), типа отчуждения присущего человеку-«овощу», ведущему «растительный» образ жизни, он приводит Мерсо, героя повести А. Камю «Посторонний» [10, p. 314], который в своей жизни почти исключительно руководствуется требованиями тела, наслаждается едой, отдаёт должное сну, сексу, страдает скорее телесно, чем психологически, как животное реагирует на опасность, слит с природным миром. Р. Лэйнг не исключает возможности онтологической неуверенности подобного индивидуума, признавая, что в идентификации че-

ловека с телом «нет гарантии против чувства безнадежности или бессмысленности. За пределами своего тела ему по-прежнему приходится узнавать, кто он такой. Его тело можно переживать как больное, отравленное, умирающее. Короче, телесное «я» не является нерушимым оплотом, спасающим от разъединения онтологическими сомнениями и неопределённостями» [2, с. 63–64]. Узнавать себя не только за пределами собственного тела, но и привычных социальных норм обречен также отчужденный от себя, но вполне укорененный в собственном теле конформист, о котором пишет С. Мадди: помимо биологических потребностей этот тип также испытывает нужду в формальных контактах и том, что ведет к ним. Таким образом, в концепции Р. Лэйнга воплощённость Я в теле составляет лишь важную предпосылку онтологической уверенности, подразумевающей нечто большее: «индивидуум может переживать свое собственное бытие как реальное, живое и цельное; как отличающееся при обычных условиях от остального мира настолько явно, что его индивидуальность и автономия никогда не ставятся под сомнение; как континуум во времени; как обладающее внутренней согласованностью, субстанциональностью, подлинностью и ценностью; как совпадающее пространственно с телом; и, обычно, как начавшееся в момент рождения или около того и подверженное уничтожению вместе со смертью» [2, с. 36]. Соответственно и воплощённость приобретает более широкий смысл, близкий к тому, который имел ввиду М. Мерло-Понти. В трудах французского феноменолога тело рассматривается как «проводник бытия в мир», «наш общий способ обладания миром», сущённое или обобщённое существование, а существование – как непрерывное воплощение [11, с. 186, 195, 219]. С этой точки зрения следует признать существенные ограничения онтологической уверенности и воплощённости не только шизоида, но также «природных», и «социальных» отчужденных типов, о которых ведет речь С. Мадди.

Из концептов С. Мадди онтологическая уверенность, воплощённость имеет много общего с вовлечённостью (commitment), одной из трёх установок, составляющих жизнестойкость (hardiness) экзистенциальную личностную характеристику, производную от «мужества быть» П. Тиллиха. С. Мадди следующим образом определяет характер переживаний соответствующих этой установке: «Если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлечённость» [цит. по 12, с. 5]. Подобно воплощённости, вовлечённость противопоставляется отчуждению: «Люди с сильным компонентом вовлечённости считают, что наилучший способ найти интересное и ценное для себя – это активное участие во всем, что происходит. Противоположность этому – состояние или чувство невовлечённости, отчуждения – они воспринимают как напрасную трату жизни» [6, с. 90]. Второй установке жизнестойкости – *контролю* (control) противопоставит *бессилие* (powerlessness), которое С. Мадди также обозначает как один из типов отчуждения, предполагающий отчаяние из-за невозможности влиять на важные личные и общественные дела. О роли бессилия в концепции онтологической неуверенности свидетельствует то, что расколотое Я в концепции Р. Лэйнга рассматривается, в частности, как этап разработки идей психоанализа о слабости Я [13]. Соответственно среди переживаний онтологически неуверенной личности бессилие, чувство внутренней никчемности занимают далеко не последнее место. Онтологическая уверенность, напротив, предполагает целостное автономное Я, которое сопровождают «ощущение «Я» надежно укорененное в здоровье и самообоснованности»; «чувство своей неотъемлемой самости и личной тождественности»; «надежно заложенное ощущение индивидуальности»; ощущение самого себя как бытия в своем праве [2, с. 36, 33, 116]. Третья установка – вызова или принятия риска (challenge), противопоставляется установке на безопасность (её С. Мадди обозначает словом security [14, с. 280], «занятым» в концепции Р. Лэйнга) и отождествляется с отчуждением. В этом пункте понятия жизнестойкости и онтологической уверенности, в которой безопасность не имеет негативного смысла, расходятся. Жизнестойкость в совокупности ее установок способствует выбору будущего, актуализирующего присущие только человеку психологические потребности в символизации, воображении и суждении, процессы прогрессирующей индивидуализации, смыслообразования.

В концепции Р. Лэйнга ложное Я опосредствующее все реальные контакты, означает как самоотчуждение, так и отчуждение: «Я избегаю Другого, оставляя в его руках мое отчужденное Я. Но так как я выбираю себя как избегание другого, я принимаю на себя и признаю своим это отчужденное Я. ... Таким образом, это отчужденное и отрицаемое Я является одновременно моей связью с другим и символом нашего абсолютного разделения» [15, с. 451]. К ложному Я сводится вся объективная экзистенция шизоида, которую «истинному» ментальному Я остается только наблюдать. Глобальное ложное Я имеет сложный состав, включает множество форм (ложных Я, ролей, масок, персон). Они различаются способом формирования, временным и пространственными масштабами, степенью обобщенности и разработанности, от уподобления конкретным людям до следования навязанным образцам (например, «того, кого все любят»), стандартам (быть как все). Каждая из этих частных форм отчуждения могла бы развиться в самостоятельную личность, поэтому более точными терминами Р.Лэйнг считает словосочетания «система ложного Я» (false-self system) или «система ложных Я» (system of false selves). [2, с. 69-70; 18].

В концепции Р. Лэйнга намечены формы отчуждения, составляющие «ландшафт» ложного Я. Типы отчуждения, выделяемые С. Мадди, представляют другое его измерение – «глубину», которая определяется мерой выраженности экзистенциального недуга, дефицита смысла и соответствующей ему активности. Преобладание биологических и социальных потребностей над психологическими означает не только самоотчуждение, но и отчуждение. Самоотчуждение с неизбежностью предполагает смыслоутрату, поскольку смысл может быть только субъективным, индивидуализированным. Обретению смысла препятствуют также формальные контрактные отношения с окружающими, исключающие вовлеченность. Упомянутая ранее вегетативность как самая тяжелая форма экзистенциального недуга исключает наличие у человека смысла и соответственно, каких-либо действий в этом направлении. При нигилизме (nihilism) смысл обнаруживается в неразвитой, экзотической форме антисмысла и попыток его утверждения, при авантюризме (adventurousness), крусадерстве суррогаты смысла искусственно привносятся в жизнь экстремальные обстоятельства и активности. В феноменологии ложного Я, развернутой Р.Лэйнгом, акцентированное в концепции С.Мадди измерение также обозначено в виде переживаний бессмысленности и пустоты, соответствующих трагическому характеру шизоидного способа бытия. Г. Гантрип считает, что именно чувства апатии, ослабления жизнеспособности, тщетности жизни являются отличительными признаками онтологической неуверенности, которую часто ошибочно принимают за депрессию, отмеченную в первую очередь чувством вины [16, с. 434]. Таким образом, подходы к отчуждению в анализируемых концепциях можно считать взаимодополняющими.

В авторском общепсихологическом конструкте онтологической уверенности [4; 5] восходящем к подходу Р. Лэйнга, и созданных на его основе методиках континуума экзистенциальных положений воплощенности – невоплощенности соответствует спектр «общих чувств» уверенности – неуверенности, от которых производны два уровня частных переживаний, связанных с основаниями уверенности. Первый уровень составляют менее дифференцированные базовые переживания ценностного характера, отправной точкой которых служит переживание человеком собственного воплощенного Я. Не являясь специфическими для элементов бытия-в-мире (Я, тело, мир, люди, значимое как индивидуальная ценность), они придают последним смысл бытийных опор, «сшивают» в одно целое пространство бытия-в-мире. Второму уровню соответствуют более дифференцированные переживания человеком автономии и одновременно связанности с другими людьми и миром, альтернативу которым составляют переживания онтологической неуверенности, невоплощенности, ложного Я.

**Гипотезы исследования:** 1) Переживания онтологической уверенности (ОУ) обоих уровней предполагают снижение отчуждения как проявления экзистенциального недуга в различных формах от тяжелых до легких, и сферах жизни, от приватных до публичных; 2) Ложное Я предполагает рост вышеперечисленных проявлений отчуждения, прежде всего бессилия, соотносимого со слабостью Я.

**Организация и методики исследования.** В ходе создания инструментария, предназначенного для диагностики ОУ на обоих ее уровнях, мы ориентировались на условно выделяемые способы описания Р. Лэйном феноменов онтологической неуверенности и уверенности: посредством набора определений, от-

носящихся к переживанию отдельных элементов бытия-в-мире, а также с помощью законченных суждений. При подборе пунктов методики «ОУСД», построенной по принципу семантического дифференциала, предполагавшей оценку объектов, в отношении которых человек испытывает уверенность, и психометрической методики «ОУ ПМ» с пунктами в виде суждений, использовались некоторые формулировки Р. Лэйнга.

В методике «ОУ СД» принцип семантического дифференциала применялся в целях выявления ОУ и ее измерений, соотносимых с переживанием основных элементов бытия-в-мире в качестве опор. В сокращенном варианте методики были оставлены 7 наиболее информативных оппозиций прилагательных, соответствующих критериям близости, ценности и эмоционального отношения (родной – чужой, родственной – чуждой, близкой – не близкой, важной для меня – не важной, ценной – ничего не стоящей, безопасной – опасной, надежной – ненадежной) [5, с.150–152]. Из пяти первичных шкал *уверенность в ментальном Я* и *уверенность в теле* составляют уверенность в Я, «центральной анклав» индивидуального бытия; *уверенность в значимом, уверенность в людях, уверенность в мире* – уверенность в том, что относится к не Я. Частные шкалы суммирует общий показатель, характеризующий ОУ как переживание уверенности в собственном Я и за его пределами, переживание опор в пространстве бытия.

Методика «ОУПМ» включает 30 пунктов, образующих четыре первичные шкалы. Три из них являются измерениями ОУ: *автономия, витальные контакты с миром, витальные контакты с людьми*. Шкала *ложное Я* характеризует онтологическую неуверенность, невоплощенность, соотносимые с самоотчуждением и отчуждением. Общий показатель ОУ как переживания автономии, отделенности от других людей, мира и одновременно связанности с ними, вычисляется путем сложения первых трех шкал, из суммы которых вычитается показатель шкалы *ложное Я*.

В результате валидации эмпирических конструктов методик «ОУСД» и «ОУПМ» установлено, что их показатели образуют смешанный фактор до вращения, один из полюсов которого составляют измерения ОУ обоих уровней, а другой – показатель *ложное Я*. Эмпирический конструкт ОУ до сих пор сопоставлялся по преимуществу с родственными ему экзистенциальными феноменами осмысленности жизни, экзистенциальной исполненности, в том числе с жизнестойкостью, при этом нашла эмпирическую поддержку гипотеза об их близости и в частности о наиболее тесной связи ОУ с вовлеченностью как измерением жизнестойкости. Из возможных антиподов конструкт ОУ рассматривался только в связи с депрессией [4]. Последующий анализ представляет собой, помимо прочего, очередной этап содержательной валидации методик диагностики ОУ.

В исследовании был также использован один из разработанных Е. Осиным вариантов опросника самоотчуждения, ОСОТЧ-У, предназначенный для учащейся молодежи [8, с. 130].

Выборку составили 150 человек – студенты вузов г. Перми (60 юношей и 90 девушек).

**Результаты эмпирического исследования.** Корреляционный анализ выявил 100 отрицательных взаимосвязей показателей ОУ методик «ОУСД» и «ОУПМ» и 11 положительных связей показателя ложного Я методики «ОУПМ» с измерениями сфер и форм отчуждения ОСОТЧ-У (из них 93 при  $p \leq 0,001$ ). Измерения ОУ обоих уровней (как переживания бытийных опор в собственном Я, в мире, людях, индивидуальной ценности и как переживания автономии, отделенности от людей, мира, а также связанности с ними), в первую очередь предполагают отчуждение в наиболее значимых «приватных» сферах отношений человека с самим собой и в семье. Подобно этому сила связей измерений ОУ обоих уровней с формами отчуждения убывает от более тяжелых, к менее тяжелым.

Вероятно, прежде всего, ОУ снижает *вегетативность*, негативные проявления которой находят выражение на различных уровнях психологической организации: «На когнитивном уровне люди, страдающие вегетативностью, не могут найти ничего, что казалось бы им интересным и стоящим среди своих занятий – актуальных или возможных, которые они могут себе представить. На эмоциональном уровне вегетативность выражается в постоянной апатии и скуке, прерываемой периодами депрессии, которые возникают все реже и реже по мере того, как нарушение прогрессирует. На уровне действий люди, страдающие вегетативностью, демонстрируют низкий уровень активности, которая кажется им самим и внешне выглядит бесцельной, лишенной определённого направления» [6, с. 95].



Таблица 1

Взаимосвязи показателей онтологической уверенности и отчуждения в общей выборке (N 151)

			Сферы отчуждения					Формы отчуждения				
			от общества	от учебы	в межличностных отношениях	в семье	от личности	всеплю	индивидуализм	авантюризм	Общий показатель	
ОУ (СД)	Переживание бытовых опор	в значимом	-0,11	-0,14	-0,31***	-0,36***	-0,29***	-0,32***	-0,20*	-0,23**	-0,33***	-0,27***
		в Я	-0,15	-0,06	-0,33***	-0,35***	-0,35***	-0,37***	-0,33***	-0,30***	-0,11	-0,26**
		в теле	-0,18*	-0,15	-0,36***	-0,42***	-0,39***	-0,38***	-0,42***	-0,33***	-0,19*	-0,30***
		в людях	-0,27***	-0,20**	-0,29***	-0,34***	-0,24**	-0,40***	-0,27***	-0,29***	-0,21**	-0,30***
		в мире	-0,35***	-0,20*	-0,43***	-0,44***	-0,46***	-0,51***	-0,43***	-0,40***	-0,31***	-0,43***
		Общий показатель	-0,32***	-0,23**	-0,48***	-0,53***	-0,49***	-0,56***	-0,47***	-0,44***	-0,33***	-0,45***
ОУ (ПМ)	Переживание автономии, связанности	Витальные контакты с миром	-0,29***	-0,17*	-0,39***	-0,39***	-0,46***	-0,51***	-0,46***	-0,36***	-0,13	-0,38***
		Витальные контакты с людьми	-0,22**	-0,21**	-0,33***	-0,36***	-0,33***	-0,47***	-0,34***	-0,34***	-0,11	-0,29***
		Автономия	-0,17*	-0,14	-0,25**	-0,34***	-0,34***	-0,34***	-0,43***	-0,26**	-0,09	-0,27***
		Ложное Я	0,27***	0,28***	0,50***	0,63***	0,64***	0,56***	0,60***	0,52***	0,39***	0,56***
		Общий показатель	-0,31***	-0,26**	-0,48***	-0,56***	-0,57***	-0,61***	-0,58***	-0,48***	-0,24**	-0,48***

В несколько меньшей мере ОУ снижает *бессилие*, при котором осознание значения активного участия в жизни сочетается с пониманием своей неспособности к этому, и *нигилизм*, что может иметь отношение к особенностям выборки. Э. Эриксон отмечал подобный феномен, связанный с поиском смысла в период юношеского кризиса идентичности, когда настоящая потребность молодых людей в вере, идеалах выражается громким и циничным неверием [17, с. 140]. Самые слабые обратные связи ОУ имеет с наиболее легкой формой отчуждения – *авантюризмом*: «На когнитивном уровне повседневная жизнь кажется авантюристу пустой; жизненностью и важностью обладает для него лишь экстремальный, необычный опыт. На эмоциональном уровне в повседневной жизни авантюрист апатичен и скучает, но возбуждается, тревожится и чувствует себя живым, идя на риск» [6, с. 95]. Выявленную единую логику связей обоих уровней ОУ с проявлениями отчуждения как экзистенциального вакуума можно объяснить ее потенциалом в общей выборке, которого достаточно для снижения отчуждения в более тяжелых формах, чем легких, и в более значимых частных сферах жизни. Естественно также, что вегетативность и бессилие в большей мере подрывают переживания уверенности в своем бытии, чем нигилизм и авантюризм.

Уровень аналогичных, но прямых корреляций между ложным Я и бессилием, вегетативностью, нигилизмом ( $r = 0,60; 0,56; 0,52$ ) указывает на сходство, а возможно, неразличимость их психологического содержания в общей выборке. На близость ложного Я к тяжелым формам экзистенциального недуга и, в частности, к бессилию, указывают присущие ему переживания отстраненности от собственного тела и поведения, неподлинности существования, разрыва между своей внутренней сущностью и маской, ролью, осознание разобщенности с людьми и миром, которые передают метафоры: «мир – тюрьма без решеток» (Р. Лэйн), «ходить по тонкому льду» (Л. Бинсвангер). Как форма самоотчуждения ложное Я предполагает отчуждение, прежде всего от собственной личности, в семейных и межличностных отношениях.

Из других частных измерений ОУ в большей мере снижают субъективное отчуждение витальные контакты с миром, предполагающие удовлетворенность жизнью, переживание своего мира как надежного, находящие выражение в метафорических образах «твердо стоять обеими ногами на земле» (Л. Бинсвангер), «чувствовать себя в мире как дома» (Э. Фромм, Р. Лэйн). В меньшей мере это относится к витальным контактам с людьми, подразумевающим интерес к ним, переживание себя «вместе с другими людьми в этом мире» удовольствие от общения, опыт диалогического общения «Я–Ты». Первое соотносится с идеей Р. Лэйна о том, что компенсация отчуждения в сфере общения, взаимодействия с людьми более проблематична, чем при выстраивании отношений «с деперсонализированными личностями

ми, с фантомами собственных фантазий (имаго), вероятно, с вещами, вероятно, с животными» [2, с. 74]. Аналогичным образом, от отчуждения человека избавляет скорее наличие бытийной опоры в мире, чем в людях.

Шкала автономии по своему смыслу более или менее близка к шкалам интернальности, локализации контроля, автономии методик САТ, СЖО, психологического благополучия (К.Рифф) и др., означающим переживание себя в качестве независимой личности, способной к самостоятельному выбору. Автономию, также как уверенность в индивидуальной ценности, и собственно уверенность в Я, можно отнести к числу определений личности. Их слабая обратная связь с отчуждением в различных формах и сферах жизни может свидетельствовать как о проблемном характере личности, так и необходимости для самоутверждения известной доли отчуждения.

#### Выводы:

Способы самоотчуждения, предполагающий отстранение от части собственного Я, воплощенной в теле как ложного Я, в целях спасения другой его части – истинного ментального Я (Р. Лэйн), и подразумевающий обычное нежелание быть собой людей вполне воплощенных в собственном теле, ориентированных на биологические и социальные потребности (С. Мадди) имеют область пересечения. В феноменологии системы ложных Я, ядром которой является тело, обозначен как «ландшафт» составляющих его масок, персон и ролей, так и спектр сопутствующих переживаний, в том числе смыслов, утраты, как основания классификации форм отчуждения, выделяемых С. Мадди. Вегетативность, бессилие, нигилизм, авантюризм, выступают в качестве градаций выраженности экзистенциального недуга в отношении системы ложного Я, и ее отдельных компонентов. Взаимодополняющий характер обсуждаемых подходов к отчуждению подтверждают данные эмпирического исследования, свидетельствующие о тесной взаимосвязи проявлений отчуждения, которые в них представлены.

Оба способа не быть собой, находящие продолжение в отчуждении от других людей и мира имеют общую альтернативу – онтологическую уверенность, характеристику способа бытия, предполагающего непрерывное воплощение автономного Я в живых, жизненных контактах с людьми и миром. В концептуализации С. Мадди он означает выбор будущего, преобладание собственно человеческих потребностей в воображении и символизации над биологическими и социальными, вовлеченность, участие в жизни. Сопоставление эмпирических конструкторов онтологической уверенности и отчуждения как экзистенциального недуга свидетельствует о том, что с ростом ОУ снижается отчуждение прежде всего в более тяжелых его формах вегетативности и бессилия, в более значимых частных сферах отношений человека с собой и в семье.

#### Библиографический список

- Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Смыслотрата и отчуждение. *Культурно-историческая психология*. 2007; 4: 68 – 77.
- Лэйн Р.Д. *Расколотое «Я»*. Санкт-Петербург: Белый Кролик, 1995.
- Laing R.D. *The Divided Self. An Existential Study in Sanity and Madness*. Harmondsworth, 2010.
- Коптева Н.В. *Онтологическая уверенность*. Диссертация ... доктора психологических наук. Екатеринбург, 2012.
- Коптева Н.В., Волочков А.А., Попов А.Ю. и др. Онтологическая уверенность как экзистенциальное измерение психологического здоровья. *Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества* Пермь, ПГГПУ, 2015: 135 – 160.
- Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений ПЖ 2005, том 26, № 6. С.87 – 101.
- Maddi, Salvatore R., Kobasa Suzanne C., Hoover Marlin. An Alienation Test. *Journal of Humanistic Psychology*, 1979; vol. 19, 4: 73 – 76. Available at: <https://doi.org/10.1177/002216787901900407> University of Chicago
- Осин Е.Н. *Смыслотрата как переживание отчуждения: структура и диагностика*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2007.
- Кьеркегор Сёрен. Болезнь к смерти. *Страх и трепет*. Москва: Республика, 1993: 251 – 349.
- Maddi S.R. The Existential Neurosis. *Journal of Abnormal Psychology*. 1967; Vol. 72; No. 4.
- Мерло-Понти Морис. *Феноменология восприятия*. Санкт-Петербург: Ювента. Наука, 1999.
- Леонтьев Д.А. Рассказова Е.И. *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл, 2006. Гаррабе Ж. *История шизофрении*. Москва, Санкт-Петербург: 2000. Available at: <http://www.klex.ru/lb>
- Maddi S.R. Hardiness: An Operationalization of Existential Courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2004; Vol. 44 (3): 279 – 298. Available at: [doi:10.1177/0022167804266101](https://doi.org/10.1177/0022167804266101)
- Сартр Ж.-П. *Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии*. Москва: АСТ: Астрель, 2012.
- Гантрип Г. *Шизоидные явления, объектные отношения и самость*. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2010.
- Эриксон Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва, 2006.

#### References

- Osin E.N., Leont'ev D.A. Smysloutrata i otchuzhdenie. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2007; 4: 68 – 77.
- L'eng R.D. *Raskolotoe "Ya"*. Sankt-Peterburg: Belyj Krolik, 1995.
- Laing R.D. *The Divided Self. An Existential Study in Sanity and Madness*. Harmondsworth, 2010.
- Kopteva N.V. *Ontologicheskaya uverennost'*. Dissertatsiya ... doktora psihologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2012.
- Kopteva N.V., Volochkov A.A., Popov A.Yu. i dr. Ontologicheskaya uverennost' kak 'ekzistencial'noe izmerenie psihologicheskogo zdorov'ya. *Aktivnost', cennostnaya napravlennost' i psihologicheskoe zdorov'e studenchestva Perm'*, PGGPU, 2015: 135 – 160.

6. Maddi S. R. Smysloobrazovanie v processe prinyatiya reshenij PZh 2005, tom 26, № 6. S.87 – 101.
7. Maddi, Salvatore R., Kobasa Suzanne C., Hoover Marlin. An Alienation Test. *Journal of Humanistic Psychology*, 1979; vol. 19, 4: 73 – 76. Available at: <https://doi.org/10.1177/002216787901900407> University of Chicago
8. Osin E.N. *Smysloutrata kak perezhivanie otchuzhdeniya: struktura i diagnostika*. Dissertatsiya ... kandidata psichologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
9. K'erkigor Seren. Bolezn' k smerti. *Strah i trepet*. Moskva: Respublika, 1993: 251 – 349.
10. Maddi S.R. The Existential Neurosis. *Journal of Abnormal Psychology*. 1967; Vol. 72; No. 4.
11. Merlo-Ponti Moris. *Fenomenologiya vospriyatiya*. Sankt-Peterburg: Yuventa. Nauka, 1999.
12. Leont'ev D.A. Rasskazova E.I. *Test zhiznestojkosti*. Moskva: Smysl, 2006. Garrabe Zh. *Istoriya shizofrenii*. Moskva, Sankt-Peterburg: 2000. Available at: <http://www.klex.ru/lb>
13. Maddi S.R. Hardiness: An Operationalization of Existential Courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2004; Vol. 44 (3): 279 – 298. Available at: doi:10.1177/0022167804266101
14. Sartr Zh.-P. *Bytie i nichto: Opyt fenomenologicheskoy ontologii*. Moskva: AST: Astrel', 2012.
15. Gantrip G. *Shizoidnye yavleniya, ob'ektnye otnosheniya i samost'*. Moskva: Institut obschegumanitarnykh issledovanij, 2010.
16. 'Erikson 'E. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 05.08.17

УДК 159.923+614.8

**Chukhrova M.G.**, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), Kuibyshev branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: mba3@ngs.ru

**Hilko E.A.**, Bachelor of Psychology, teacher-psychologist, Barabinsky Branch of NSO OCSO (Barabinsk, Russia), E-mail: hilko.lena2016@yandex.ru

**Kuznetsova E.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), Kuibyshev Branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: kainsk-elena@mail.ru

**Petrovskaya V.G.**, Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department of Psychology, Kuibyshev Branch of Novosibirsk State Pedagogical University (Kuibyshev, Russia), E-mail: vera.petrovskaya.64@mail.ru

**VISUAL PSYCHODYAGNOSIS OF SUICIDAL PREDISPOSITION OF ADOLESCENTS.** The research is focused on a simple and affordable method for screening the signs of suicidal behavior in adolescents – on visual signs. The authors proceed from the thesis that the psychoemotional state of potential suicides changes visual signs: facial expressions, gestures, poses, vegetative maintenance, etc. An analysis of the visible signs of a change in the psychoemotional state in adolescents can help in the early detection of a propensity to suicidal behavior. Visual signs of suicidal predisposition in the group of adolescents recorded in the “death group” (11 people) and in the control group of ordinary adolescents of the same age group (11 people) are studied. Reliable differences in a number of visual parameters are revealed, and therefore the methods of visual psychodiagnosis of suicidal pre-oppression of adolescents should be considered effective.

**Key words:** adolescent suicide, visual psychodiagnosis.

**М.Г. Чухрова**, д-р мед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет Куйбышевский филиал, г. Куйбышев Новосибирской области, E-mail: mba3@ngs.ru

**Е.А. Хилько**, бакалавр психологии, педагог-психолог Барабинского филиала ГБУ НСО ОЦДК, г. Барабинск Новосибирской области, E-mail: hilko.lena2016@yandex.ru

**Е.В. Кузнецова**, канд. психол. наук, Куйбышевский филиал Новосибирского государственного педагогического университета, г. Куйбышев Новосибирской области, E-mail: kainsk-elena@mail.ru

**В.Г. Петровская**, канд. психол. наук, декан факультета психологии, Куйбышевский филиал, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Куйбышев, Новосибирская область, E-mail: vera.petrovskaya.64@mail.ru

## ВИЗУАЛЬНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА СУИЦИДАЛЬНОЙ ПРЕДИСПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ

Акцентируется внимание на простом и доступном способе скрининговой диагностики признаков суицидального поведения у подростков – на визуальных признаках. Авторы исходят из положения, что психоэмоциональное состояние потенциальных суицидентов накладывает отпечаток на мимику, жесты, позы, вегетативные реакции и др., анализ которых может помочь в раннем выявлении подростков, склонных к суицидальному поведению. Изучены визуальные признаки суицидальной predisposition у подростков, зафиксированных в «группе смерти» (11 чел.) и в контрольной группе обычных подростков той же возрастной группы (11 чел.). Выявлены достоверные различия по ряду визуальных параметров, в связи с чем методы визуальной психодиагностики суицидальной predisposition подростков следует считать эффективными.

**Ключевые слова:** подростковый суицид, визуальная психодиагностика, скрининговая диагностика.

Актуальность исследования обусловлена увеличением случаев подростковых суицидов. В ходе селекторного совещания в Национальном центре управления в кризисных ситуациях МЧС по теме «О профилактике суицидов среди несовершеннолетних» уполномоченный по правам ребенка Анна Кузнецова озвучила крайне тревожную цифру: в прошлом, 2016 году, количество детских и подростковых самоубийств в стране увеличилось почти на 60 процентов. Подростковый возраст сам по себе зачастую ассоциирован с конфликтами, напряжением, тревожным и депрессивным настроением, проблемами социальной адаптации в школе и дома, что повышает риск совершения попытки суицида. Подростки, как правило, более чувствительны, чем взрослые, и более агрессивно и импульсивно реагируют на события, при этом способность получить социальную поддержку у них снижена. На-

конец, внушаемость подростков и их стремление подражать значимым другим, в том числе тем, кто пытался покончить с собой, может создать почву для суицида. Как правило, суицидальное поведение подростка развивается на фоне реальной неблагоприятной ситуации, одиночества, депрессивного фона настроения и невозможности, вследствие малого жизненного опыта, конструктивного решения имеющейся проблемы. Все это означает, что при работе с подростками на первый план должна выходить психологическая профилактика суицидального поведения. Она может быть достаточно эффективной при условии ее правильно продуманной организации. В образовательном учреждении подростки проводят большую часть дня, поэтому школа является идеальной средой для проведения программы предотвращения самоубийств. Большая нагрузка в этом направлении ложится



на педагога-психолога учреждения. Здесь очень важным является своевременная диагностика суицидального поведения, при этом решающей во многих случаях является именно визуальная психодиагностика: психоэмоциональное состояние суицидентов вызывает изменения во внешнем виде, мимике, жестах, походке, поведенческих и эмоциональных реакциях и проявлениях и др. [1]. Несмотря на потребность в простых и надежных способах выявления неблагополучия в личностной сфере подростка и склонности его к суицидальному поведению, визуальная психодиагностика недостаточно разработана и не очень приветствуется в современной психологической теории и практике.

Теоретико-методологической основой исследования выступают исследования по вопросу детских и подростковых самоубийств как психологической и психолого-педагогической проблемы (А.Г. Амбрумова, Е.М. Вроно, В.А. Тихоненко, М.В. Горская, И.Е. Марина, В.С. Ефремов, Т.Г. Опенко, Г.В. Тепляков и др.), а также теоретические положения о причинах и факторах отклоняющегося поведения подростков Е.В. Змановской, А.Е. Личко, В.Т. Кондрашенко и др.

Основной целью исследования было изучение визуальных признаков суицидальной predisпозиции у подростков и возможности их использования в раннем выявлении психоэмоционального неблагополучия и своевременной профилактики подросткового суицида.

Базой исследования был Барабинский филиал государственного бюджетного учреждения Новосибирской области «Областной центр диагностики и консультирования» (далее – Барабинский филиал ГБУ НСО ОЦДК). Постановлением администрации Барабинского района № 377 от 21.04.2017 года утверждено Положение о совете по профилактике суицидального поведения несовершеннолетних в Барабинском районе. Совет занимается предварительным рассмотрением вопросов организации деятельности по профилактике суицидального поведения несовершеннолетних в сфере образования в Барабинском районе Новосибирской области, подготовки предложений по повышению ее эффективности, совершенствованию системы межведомственного взаимодействия в решении вопросов организации профилактической работы, а также разработки системы мер по предотвращению подросткового суицида, включающих организацию проведения психологическими службами образовательных учреждений профилактической работы с детьми, родителями, социальным окружением ребенка. Барабинский филиал ГБУ НСО ОЦДК в консультативном режиме работает с этими подростками. Сотрудники учреждения (педагог-психолог и социальный педагог) имеют опыт работы с данной категорией детей.

В исследовании приняли участие подростки, сопровождаемые специалистами филиала. Выборку составили подростки мужского и женского пола с высоким уровнем суицидального риска в возрастном диапазоне от 14 до 16 лет в количестве 11 человек (6 мальчиков и 5 девочек). В качестве стратегии формирования выборки использовался отбор подростков – участников детских групп смерти «Синий кит». Данная группа подростков является экспериментальной. В качестве контрольной группы мы выбрали подростков, не состоящих в группах смерти, неформальных объединениях, этой же возрастной категории, в таком же количестве (7 мальчиков и 4 девочки). Наблюдения за подростками осуществлялись в период учебного процесса, на переменах, во время коллективных игр, собраний, спортивных соревнований. Подростки не были оповещены, что за ними наблюдают, тема исследования была им не известной. Обе группы подростков находились под наблюдением в течение двух недель.

В исследовании применялись следующие методы:

1. Методика изучения визуальных маркеров суицидального поведения подростков Е.В. Котовой [2].

2. Методика наблюдения за эмоциональным состоянием [3].

3. Методика изучения аутоагрессии В. Войцех, А.А. Кучер, В.П. Костюкевич [4].

4. Методика оценки подростковой депрессии [5].

Для обеспечения достоверности выводов по полученным данным применялся t-критерий Стьюдента.

**Результаты.** Объективные сведения были получены от родителей, педагогов, психологов. При беседе с родителями подростков анализировалась следующая информация: изменение настроения, питания, изменения сна, изменения в отношении к своей внешности, самоизоляция, интерес к теме смерти (появление в доме литературы по этой теме, переписка в Интернете и т.п.), нежелание посещать кружки, школу (в том числе участие

прогулов), серьезные изменения в состоянии здоровья (частые простуды, частые головные боли и др.).

При разговоре с педагогами анализировалось следующее: изменение внешнего вида, самоизоляция в урочной и внеклассной деятельности, ухудшение работоспособности, небрежное отношение к своим школьным принадлежностям (при том, что ранее было другое), частые прогулы (отсутствие на определенных уроках), резкие и необоснованные вспышки агрессии, рисунки по теме смерти на последних страницах тетрадей, тема одиночества, кризиса, утраты смысла в сочинениях на свободную тему или в размышлениях на уроках гуманитарного цикла и т.п.

Беседа со сверстниками позволила проанализировать самоизоляцию, резкие перепады настроения (несвойственные подростку ранее), повышенную агрессивность, аутоагрессию (в том числе в высказываниях), изменения внешнего вида, интерес к теме смерти (способам самоубийства), уныние, изменение интересов и т.п.

В результате бесед и анализа визуальных маркеров были выявлены вербальные, ситуационные и поведенческие факторы суицидального поведения подростков, которые достоверно различались в экспериментальной ( $B_1$ ) и контрольной ( $B_2$ ) группах (табл. 1).

Таблица 1

Анализ маркеров суицидального поведения

Параметры	$B_1$	$B_2$	$t_{эмп}$	$p$
<i>Методика «Визуальные маркеры суицидального поведения подростков»</i>				
Вербальные факторы	22	9	4,1**	$p \leq 0,01$
Ситуационные факторы	67	40	4,4**	$p \leq 0,01$
Поведенческие факторы	57	35	3,1**	$p \leq 0,01$

При наблюдении за эмоциональным состоянием, эмоциональным возбуждением фиксировалось как поведение в целом, так и отдельные проявления нарушений внимания, изменения мимики, пантомимики, движений, статических поз, речи, вегетативных сдвигов. Достоверные различия в изучаемых группах выявлены по параметру «Статические позы» и по вегетативным проявлениям (табл. 2). Застывание в неудобных позах, взгляд, погруженный в себя, отстраненность, отчужденность, а также вегетативная неустойчивость во всех ее проявлениях (потливость, учащенный пульс, либо вялость, слабость, заторможенность и др.) чаще встречались в среде подростков, зафиксированных в группе «Синий кит» ( $B_1$ ). Вегетативные проявления эмоционального неблагополучия отражаются в первую очередь на вариабельности сердечного ритма, который приобретает вполне определенный рисунок, который может фиксироваться в рамках профилактических осмотров, о чем упоминалось нами ранее [6].

Таблица 2

Анализ эмоциональных состояний

Параметры	$B_1$	$B_2$	$t_{эмп}$	$p$
<i>Методика наблюдения за эмоциональным возбуждением</i>				
Поведение	30	25	1,5	Нет достоверных различий
Мимика, пантомимика	27	25	0,7	Нет достоверных различий
Движения	29	24	1,4	Нет достоверных различий
Статические позы	33	22	4,3**	$p \leq 0,01$
Речь	31	26	1,7	Нет достоверных различий
Вегетативные сдвиги	35	23	4,5**	$p \leq 0,01$

Показатели аутоагрессии у подростков экспериментальной группы также достоверно выше. Возможно, это связано с тем, что участие в группах смерти уменьшает, делает однообразной психическую и двигательную активность подростков, провоцируя пониженное настроение, снижая самооценку, затрудняя самоидентификацию, что, в свою очередь, обуславливает возникновение коммуникативных проблем, идей самообвинения и никчемности жизни. Агрессия направляется на самого себя, вплоть до суицидальных попыток (табл. 3).

Таблица 3

Показатели аутоагрессии

Параметры	B <sub>1</sub>	B <sub>2</sub>	t <sub>эмп</sub>	p
<i>Методика изучения аутоагрессии</i>				
Проявления аутоагрессии	58	44	3,6**	p ≤ 0,01

Подростки экспериментальной группы были достоверно более депрессивными (табл. 4).

Более высокие показатели депрессии подростков экспериментальной группы могут быть связаны со слабым типом нервной системы, неуверенностью в себе, несформированностью эмоционально-волевой сферы и инфантилизмом. Такие подростки становятся легко доступными для психологического влияния и насилия.

Таким образом, психоэмоциональное состояние потенциальных суицидентов накладывает отпечаток на визуальные при-

Таблица 4

Анализ депрессивных проявлений

Параметры	B <sub>1</sub>	B <sub>2</sub>	t <sub>эмп</sub>	p
<i>Методика оценки депрессии</i>				
Признаки депрессии	87	59	3,8**	p ≤ 0,01

знаки, что может помочь выявить их и определить пути помощи подростку на раннем этапе, когда еще существуют только мысли и намерения суицида, и пока еще не случилось непоправимое. Визуальные признаки склонности к суицидальному поведению являются надежным инструментом, позволяющим внимательному педагогу заметить неблагополучие у подростка и вовремя направить его на консультацию к психологу.

В качестве профилактики суицидальных намерений в группах подростков, у которых выявлены признаки эмоционального неблагополучия, необходимо, помимо обязательной индивидуальной работы с каждым, проведение групповых тренингов по обучению приемам снятия психоэмоционального напряжения; обучению приемам купирования состояния тревожности; развитие и удержание внутреннего состояния уверенности; обучение приемам переосмысления ценностей. Эти приемы могут быть заложены в различные психокоррекционные программы и методы (арт-терапия; телесная терапия, медитация и др.), и проходить в виде бесед, дискуссий, ролевых игр и пр.

#### Библиографический список

1. Тепляков Г.В. Этнопсихологические аспекты визуальной психодиагностики аддиктивного и суицидального поведения. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 3 (46): 167 – 169.
2. Котова, Е.В. Психологические «маркеры» суицидального поведения личности. *Тюменский медицинский журнал*. 2013; Т. 15; № 3: 21 – 22.
3. Кучер А.А. Костюкович В.П. Выявление суицидального риска у детей. *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. 2001; 4: 32 – 39.
4. Забозлаева И.В., Малинина Е.В., Колмогорова В.В. *Депрессия у детей и подростков: диагностика, клиника, терапия*. Челябинск, 2015.
5. *Методики диагностики и измерения психических состояний личности*. Автор и составитель А.О. Прохоров. Москва: Росмэн, 2004.
6. Дресвянников В.Л., Пронин С.В., Чухрова М.Г. Выявление склонности к рисковому поведению с помощью анализа вариабельности сердечного ритма. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 273 – 276.

#### References

1. Teplyakov G.V. 'Etnopsichologicheskie aspekty vizual'noj psichodagnostiki addiktivnogo i suicidal'nogo povedeniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 3 (46): 167 – 169.
2. Kotova, E.V. Psichologicheskie «markery» suicidal'nogo povedeniya lichnosti. *Tyumenskij medicinskij zhurnal*. 2013; Т. 15; № 3: 21 – 22.
3. Kucher A.A. Kostyukovich V.P. Vyyavlenie suicidal'nogo riska u detej. *Vestnik psichosocial'noj i korrekcionno-reabilitacionnoj raboty*. 2001; 4: 32 – 39.
4. Zabozlaeva I.V., Malinina E.V., Kolmogorova V.V. *Depressiya u detej i podrostkov: diagnostika, klinika, terapiya*. Chelyabinsk, 2015.
5. *Metodiki diagnostiki i izmereniya psichicheskikh sostoyanij lichnosti*. Avtor i sostavitel' A.O. Prohorov. Moskva: Rosm'en, 2004.
6. Dresvyannikov V.L., Pronin S.V., Chuhrova M.G. Vyyavlenie sklonnosti k riskovomu povedeniyu s pomoshch'yu analiza variabel'nosti serdech'nogo ritma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 273 – 276.

Статья поступила в редакцию 09.08.17

УДК 343.1

**Sedyh T.V.**, Cand. of Sciences (Politics), senior teacher, Stavropol branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: sedix81@mail.ru

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CONDUCTING OF OPERATIVE AND INVESTIGATIVE ACTIONS AIMED AT CONVICTION OF PEOPLE GUILTY OF CRIME.** The article considers psychological aspects of conducting operative and investigative actions aimed at conviction of people, who are guilty of crime. An ability to create a psychological profile plays an important role in the psychological competency of an investigator. Its principal components are directionality, character, business skills, level of preparedness, temperament. The author concludes that the psychological aspects are crucial in the work of an investigator. The psychological profile of a criminal can be done due to psychological knowledge that helps to recreate logic of his thinking, understand motives, etc. As a result, the investigator can recreate the crime more precisely and develop a program of necessary operational and investigative actions.

**Key words:** investigator, criminal, psychological profile, investigative actions.

**Т.В. Седых**, канд. полит. наук, ст. преп. каф. уголовного процесса, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: sedix81@mail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОПЕРАТИВНЫХ И СЛЕДСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ПО ИЗОБЛИЧЕНИЮ ВИНОВНЫХ В ПРЕСТУПЛЕНИИ

В статье рассмотрены психологические аспекты осуществления оперативных и следственных действий по изобличению виновных в совершении преступления. Важную роль в психологической компетентности следователя играет умение составлять психологический портрет, в который входят следующие основные компоненты: направленность, характер, деловые качества, подготовленность, темперамент. Автор делает вывод о том, что психологические аспекты крайне важны в работе следователя. Благодаря психологическим знаниям удастся создать психологический портрет предполагаемого преступника, воссоздать логику его мышления, понять мотивы. В результате удастся точнее воссоздать преступление и наметить программу необходимых оперативных и следственных действий.

**Ключевые слова:** следователь, преступник, психологический портрет, следственные действия.

Сбор и исследование различных факторов и взаимоотношений лиц, позволяющих восстановить события прошлого, являются основными направлениями психологической структуры деятельности следователей. Главный акцент при этом приходится на изучении психологического портрета субъекта, совершившего преступление.

В рамках существующего уголовного законодательства отсутствуют нормативно-правовые документы, регламентирующие порядок формирования и использования в правоохранительной деятельности психологического портрета преступника.

Вместе с тем, как показывает практика последних десятилетий, наиболее запутанные случаи расследования преступлений предполагают использование комплексной психологической характеристики субъектов преступления, что может стать решающим фактором при раскрытии преступлений [1 – 4].

Сам по себе психологический портрет не может выступать доказательством по делу, он используется в целях поиска доказательств и осуществления оперативных и следственных действий. Так, на его основе следователи могут сузить или расширить круг подозреваемых, выдвинуть различные версии, базирующиеся на той или иной психологической характеристике личности.

Формирование и использование психологического портрета личности подозреваемого становится преобладающим фактором в условиях проведения допроса в связи с задержанием преступника с поличным, когда о нём и его сообщниках нет или почти нет никаких сведений. В рассматриваемой ситуации, задержанные обычно дают ложные показания и отрицают свою причастность к совершенному преступлению. Так, следователю необходимо пользоваться любыми известными сведениями о личности задержанных, а также всеми имеющимися прямыми и косвенными доказательствами в целях установления возможной позиции допрашиваемого и её мотивации. В частности, использование психологического портрета выявляет потенциальную возможность успешного проведения допроса, так как позволяет установить степень осведомленности допрашиваемого об имеющихся доказательствах; определить тактики и приемы допроса; составить различные версии; установить характер взаимоотношений с иными подозреваемыми; определить возможности для установления психологического контакта; составить предварительный список вопросов и подготовить вещественные доказательства. В дальнейшем комплексный анализ и оценка полученных сведений и обстоятельств задержания будут способствовать раскрытию преступления.

Следует отметить, что определенную сложность при составлении психологических портретов представляют собой комплексный характер процедуры и в подавляющем большинстве

случаев отсутствие необходимых психологических знаний и навыков у сотрудников правоохранительных органов.

Вместе с тем, представляется, что формирование этого навыка должно стать одной из приоритетных задач каждого сотрудника. Тем более, что за долгие годы работы следователи неосознанно овладевают навыком составления представлений о психологических характеристиках представляющих интерес лиц, не используя понятия психологический портрет.

Профессиональное составление психологического портрета – это процесс, характеризующийся сбором и упорядочиванием некоторых психологических характеристик и свойств субъекта. Существует ряд правил, позволяющих сделать это грамотно и результативно [1 – 4].

**1. Приём структуризации психологического портрета.** После выявления психологических характеристик и свойств необходимо определить конкретный предмет изучения, чтобы в результате портрет выглядел достаточным, целостным и избирательным.

**2. Правило ориентации на общую структуру личности.** В целях реализации алгоритма составления портрета, заданного в рамках первого этапа, рекомендуется основывать определение структурных компонентов психологического портрета на рекомендациях из психологии, согласно которым общая структура выглядит следующим образом (таблица 1):

**3. Правило избирательности.** Правило гласит, что необходимо выбирать именно те психологические особенности лица, которые могут представлять потенциальный интерес для работников правоохранительных органов и позволять разрешать те или иные профессиональные задачи.

**4. Правило достаточности.** Перечень психологических характеристик и их оттенков является практически безграничным. Согласно правилу, сотрудник должен руководствоваться реальными возможностями для составления портрета и при этом исходить из минимального набора характеристик, которые являются достаточными для произведения оценки психологии лица.

**5. Правило достоверности.** Представляется целесообразным исходить не из количественных соображений, а делать упор, прежде всего, на достоверность информации. Такая информация может быть получена только при достаточной психологической подготовленности сотрудника и следовании рекомендациям юридической психологии. Одним из примеров наиболее высокой психологической подготовленности может стать составление достоверного психологического портрета скрывшегося преступника по следам, оставленным на месте преступления.

**6. Правило целостности.** Выявление достоверной и практической психологии личности может быть реализовано исключительно посредством составления общего представления о

Таблица 1

Структура психологического портрета личности

№	Предмет	Описание
1)	направленность	• целе-мотивационная структура, система побуждений и ценностей — мотивов, целей, потребностей, интересов, взглядов на жизнь и пр.
2)	характер	• морально-психологический облик, отношение к людям, к самому себе, к труду, жизни
3)	деловые качества	• степень интеллектуального развития, память, внимательность, целеустремленность, упорство, настойчивость, активность, самостоятельность, самообладание, организованность, сила воли и др.
4)	подготовленность	• профессиональные навыки, образованность, опытность, житейская мудрость
5)	темперамент	• скорость реакции, уравновешенность, устойчивость, эмоциональность и др.



субъекте и проверке того, как его психология укладывается в общую картину преступления или отдельного деяния. Составление правдоподобной версии, учитывающей все полученные доказательства, не является гарантом её достоверности: в результате проведенных оперативно-розыскных мероприятий может быть выявлен человек, который не соответствует составленному психологическому портрету и разработанной версии.

**7. Правило индивидуализации.** Согласно правилу, опираясь на исходные данные о типологических особенностях человека, не ограничиваясь ими, целесообразным является постоянная конкретизация собираемой психологической информации. Возможны ситуации, при которых следователь вынужден отказаться от исходной версии, сталкиваясь с нетипичной личностью.

**8. Правило правовой компетентности и криминально-опыта личности.** Предполагаются изучение и оценка уровня развития правовой психологии, отношения к праву, правоохранительным органам, конкретным уголовно-оцениваемым деяниям, степень знакомства с криминальным миром и культурой, отношение к ним, к имеемым судимостям и пр., что составляет стратегически важную часть психологического портрета.

**9. Правило ситуативной определенности.** В рамках правила указывается на необходимость выявления вероятных и действительных проявлений психологического портрета в конкретной юридической ситуации, в которой сталкиваются субъект преступления и сотрудник правоохранительных органов, в противопоставление отвлеченному психологическому портрету. Так, на передний план выходит прогнозирование позиции субъекта, линии поведения, целей и мотивов.

**10. Правило оценки по делам, поступкам и их результатам.** Психология людей проявляется в их поступках, творчестве, деятельности. Составить достоверный психологический портрет, опираясь на единственный поступок, который послужил поводом для столкновения человека с сотрудником правоохранительных органов, невозможно. Вместе с тем, появляются основания для построения гипотетических предположений о мотивах человека, воле, самообладании, его отношении к закону и пр. Анализируя продукты деятельности человека (профессиональные успехи,

письма, творчество и пр.), можно сделать вывод о его целях, мотивах, интересах, способностях, опыте, профессионализме, аккуратности др. [1 – 4].

При проведении любых оперативно-следственных мероприятий сотрудники правоохранительных органов сразу сталкиваются с необходимостью использования психологического портрета личности, который обычно служит отправной точкой для решения профессиональных задач в отношении незнакомого лица. Использование и изучение всех первичных материалов личности субъекта правоотношений, всех деталей позволяют действовать обоснованно и направленно, что существенно снижает вероятность совершения ошибок.

При составлении психологического портрета базовым вопросом является определение источников информации. Стоит отметить, что рядовые сотрудники обладают достаточным количеством возможностей для сбора психологической информации, несмотря на отсутствие особых психодиагностических приспособлений. Одна из возможностей получения такой информации обычно связана с правилом учёта мнений других о данном лице – такая информация наиболее полезна, если мнение высказывает человек хорошо знакомый или имевший контакт с субъектом правоотношений, который представляет для следователя интерес. Это позволяет составить представление о субъекте правоотношений, основываясь на рапорте сотрудника правоохранительных органов, осуществившего задержание правонарушителя. Достоверность подобной субъективной информации повышается путем применения метода обобщения независимых характеристик, согласно которому достоверность информации повышается, если составить мнение о субъекте на основе нескольких суждений разных людей, так как вероятно, что мнения разных людей не только не совпадают, но и противоречат друг другу.

Таким образом, психологические аспекты крайне важны в работе следователя. Благодаря психологическим знаниям удаётся создать психологический портрет предполагаемого преступника, воссоздать логику его мышления, понять мотивы. В результате удаётся точнее воссоздать преступление и наметить программу необходимых оперативных и следственных действий.

#### Библиографический список

1. Прикладная юридическая психология. Под редакцией А.М. Столяренко. Москва, 2001.
2. Столяренко А.М. Психологическая подготовка личного состава ОВД. Москва, 1987.
3. Скакун О.Ф., Овчаренко Н.И. *Юридическая деонтология*: учебник. Под редакцией проф. О.Ф. Скакуна. Харьков, 1999.
4. Чугаровский Ю.В. *Психология оперативно-розыскной и следственной деятельности*. Москва, 2006.

#### References

1. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*. Pod redakciej A.M. Stolyarenko. Moskva, 2001.
2. Stolyarenko A.M. *Psihologicheskaya podgotovka lichnogo sostava OVD*. Moskva, 1987.
3. Skakun O.F., Ovcharenko N.I. *Yuridicheskaya deontologiya*: uchebnik. Pod redakciej prof. O.F. Skakun. Har'kov, 1999.
4. Chufarovskij Yu.V. *Psihologiya operativno-rozysknoj i sledstvennoj deyatel'nosti*. Moskva, 2006.

Статья поступила в редакцию 07.07.17

УДК 159.9:35

**Gotskaya N.R.**, assistant professor of operative-investigative activities and special equipment of the Stavropol branch of the Krasnodar University of the MIA of Russia, E-mail: natgots@yandex.ru

**THE METHODOLOGY OF MANAGERIAL SOLUTIONS IN THE FIELD OF REGULATION OF ECONOMIC RELATIONS.** Considered the issue of developing methodological tools for modeling the process of decision-making by management in managing the life cycles of the Humanities as one of the strategic resources and internal sources of development of national economy in conditions of economic crisis and sanctions. Managerial decision-making is considered to be the principal reason for the efficiency of a progressive company. In the absence of correct managerial decision-making, efficient management cannot be achieved by improving the financial well-being of the company. The author concludes that management decisions in the sphere of regulating economic relations should be flexible, timeliness and be directed to the challenges which were delivered to the company development.

**Key words:** economic relations, state regulation, forecasting, efficiency management methodology.

**Н.Р. Гоцкая**, канд. экон. наук, доц. каф. оперативно-розыскной деятельности и специальной техники ФГКОУ ВПО «КрУ МВД России», г. Ставрополь, E-mail: natgots@yandex.ru

## МЕТОДОЛОГИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБЛАСТИ РЕГУЛИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Рассмотрен вопрос разработки методического инструментария моделирования процесса принятия решений управленческих структур в управлении жизненными циклами гуманитарных наук как одним из стратегических ресурсов и внутренних источников развития национальной экономики в целом в условиях экономического кризиса и санкций. Принятие управленче-

ских решений считается принципиальной причиной в деловитости прогрессивной компании. В отсутствии верного принятия управленческих решений, действенного управления не может быть достигнуто повышение финансового благосостояния компании. Автор делает вывод о том, что управленческие решения в области регулирования экономических отношений должны отличаться гибкостью, своевременностью и быть направлены на непосредственное решение тех задач, которые были поставлены в развитии предприятия

**Ключевые слова:** экономические отношения, государственное регулирование, прогнозирование, эффективность, методология управления.

Сегодня значение государственного регулирования экономикой возрастает вследствие причин, обусловленных функционированием экономики и развитием гуманитарных наук в условиях глобализации и регионализации. Улучшение регулирования государством экономики находится в тесной взаимосвязи с поиском новых способов территориального управления, которые смогут обеспечить наибольшую эффективность функционирования регионов с помощью развития гуманитарных наук.

Существующее разнообразие методов принятия решений путают предпринимателей и затормаживают развитие экономики регионов в целом. Сегодня деятельность в любой области экономики (управлении, финансово-кредитной сфере, маркетинге, учете, аудите) требует от специалиста применения современных методов работы, знания достижений мировой экономической мысли, понимания научного языка [1]. В связи с тем, что структура общества постоянно меняется, процесс управления в современном мире становится все более сложным. Это объясняется происходящими изменениями во взаимоотношениях между агентами экономической деятельности в системах, с которыми они взаимодействуют и во внешней среде [2]. Таким способом является система принятия управленческих решений.

В наше время, в рамках рыночного механизма регулирования экономики появляются условия, которые ведут к повышению уровня задач принятия управленческих решений. Таким образом, увеличивается масштабность и разнообразие экономических и социальных процессов, усложняются и становятся более разветвленными финансовые, организационные, технические и социальные связи. Усложненность объектов управления и решаемых задач предоставляют более высокие требования к качеству управленческих решений, а также к оперативности их принятия и реализации.

В этом аспекте более значимыми становятся прогнозирование и предсказание принимаемых решений. Так как каждое решение есть взгляд в будущее, в котором присутствуют элементы неопределенности гуманитарной науки, то каждый руководитель должен точно определять тип определенности, а также учитывать его в способах принятия решений.

В условиях затруднения анализа эффективности управленческого труда наиболее разработаны методические и теоретико-методологические средства оценки продуктивности отдельных мероприятий, а не управления в целом. Существует множество методов анализа результативности внедрения новой техники, автоматизированных систем управления и прочего. Один из популярных приемов анализа эффективности управления заключается в использовании таких понятий как «эффективность в широком смысле» и «эффективность в узком смысле». Эффективность в узком смысле обозначает продуктивность управленческой деятельности, а в широком – результат функционирования, приобретенный деятельностью всех сотрудников. В обоих случаях эффективность характеризуется с помощью обобщающих показателей и системы линейных показателей социальной и экономической результативности.

Ресурсная и затратная эффективности являются обобщающими и используются для анализа экономической эффективности управления в широком смысле.

К частным показателям экономической эффективности деятельности трудового коллектива относят: рентабельность, окупаемость капиталовложений, производительность труда, фондотдачу, оборачиваемость и другие.

Обобщающие показатели социальной эффективности: доля объема продаж на рынке; степень готовности заказов потребителей и другие.

Частные показатели социальной эффективности: полнота и своевременность готовности заказа; уровень оказания дополнительных услуг; послепродажное обслуживание. Частные показатели соц. эффективности: уровень технической оснащенности управленческого труда, текучесть работников аппарата управления, квалификационная подготовка рабочих и т. п. Степень отдачи управления имеет возможность исполняться из-за разных отрезков медли (месяц, квартал, год). Кинетика данных характеристик, а еще сравнение с подобными данными однородных компаний, работающих в схожих естественно – географических и финансовых критериях, разрешают изготовить суд об отдаче работы агрегата управления. Описанный подход к оценке эффективности правомерен как для свойства результативности работы аппарата целом, так и для оценки определенных решений. Эффективность отображает действенность, в истекшем периоде. Данная рассказанная методология оценки полностью применима для отдельных управленческих решений. Сообразно предоставленной схеме, к примеру, может исполняться критика отдачи стратегических решений. Сообразно тактическим решениям критика отдачи вероятно никак не в настолько массовом варианте, а дозвояля некое облегчение расчета.

Заслуживает интереса и иной подход к оценке эффективности управленческих решений, направленный на внедрение больших характеристик и удельных высококачественных характеристик. Рассмотрим его применительно к коммерческой организации, занимающейся торговлей [3 – 6].

Во-первых, действенность управленческих решений проявляется чрез их эффективность, принятых на основе полученных данных в результате проведенных исследований по изучению спроса на тот или иной товар (продукт).

Во-вторых, правомерно при оценке учитывать совместный народнохозяйственный результат, т. к. в достигнутых итогах держится порция труда работников различных квалификаций (логистов, товароведов, продавцов и др.).

В-третьих, коммерческой организации, занимающейся непосредственно торговлей, нацелены, с одной стороны, на реализацию миссии по удовлетворению запросов покупателей, с иной – на поднятие финансовых характеристик собственной деятельности. Потому при подсчете эффективности принятых решений в совокупности рассматриваются результаты общественной и финансовой отдачи.

Есть огромное количество разных способов принятия управленческих решений. То, насколько измеримы достижения субъекта процесса, дает возможность установить выполняемость ранее установленных стандартов. Но тут важно заранее уточнить ту грань, насколько возможно отклонение от стандарта, которая рассчитывается с учетом установленных размеров и поэтому может быть выражена в долях или в процентах. Именно тут делается общий вывод о логичности и уместности ранее принятых корректировочных решениях. При этом необходимо грамотно осуществлять контроль.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что для управленца важно понять, что управленческие решения в области регулирования экономических отношений должны отличаться гибкостью и своевременностью и быть направлены на непосредственное решение тех задач, которые были поставлены в развитии предприятия.

#### Библиографический список

1. *Эконометрика*: учебник для вузов. Под редакцией И.И. Елисевой. Москва, 2001.
2. Соколовская С.А. Анализ инфраструктурных компонентов. *Вестник ИНЖЭКОНа. Серия: Экономика*. 2008; Вып. 5 (24).
3. Зинченко А.С., Сазонов А.А., Юдин М.В. Теоретический анализ особенностей оценки инвестиционных проектов. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2016; 2: 119 – 121.
4. Джамай Е.В., Зинченко А.С., Юдин М.В. Методы оценки организационно-экономической устойчивости и управляемости реструктуризируемых предприятий машиностроения. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2015; 13: 26 – 29.

5. Зинченко А.С., Сазонов А.А., Боброва М.Б. Исследование теоретических аспектов управления портфелем проектов на предприятиях ракетно-космической промышленности. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика*. 2016; 3: 54 – 59.
6. Демин С.С., Зинченко А.С., Черкасов М.Н. Особенности финансового планирования производственных процессов на предприятиях машиностроения. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2016; 5: 130 – 132.

## References

1. *Ekonometrika: uchebnik dlya vuzov*. Pod redakciej I.I. Eliseevoj. Moskva, 2001.
2. Sokolovskaya S.A. Analiz infrastrukturyh komponentov. *Vestnik INZh`EKONa. Seriya: `Ekonomika*. 2008; Vyp. 5 (24).
3. Zinchenko A.S., Sazonov A.A., Yudin M.V. Teoreticheskij analiz osobennostej ocenki investicionnyh projektov. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2016; 2: 119 – 121.
4. Dzhamaj E.V., Zinchenko A.S., Yudin M.V. Metody ocenki organizacionno-`ekonomicheskoy ustojchivosti i upravlyaemosti restrukturaliziruemyh predpriyatij mashinostroeniya. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2015; 13: 26 – 29.
5. Zinchenko A.S., Sazonov A.A., Bobrova M.B. Issledovanie teoreticheskikh aspektov upravleniya portfelem projektov na predpriyatiyah raketno-kosmicheskoy promyshlennosti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: `Ekonomika*. 2016; 3: 54 – 59.
6. Demin S.S., Zinchenko A.S., Cherkasov M.N. Osobennosti finansovogo planirovaniya proizvodstvennyh processov na predpriyatiyah mashinostroeniya. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2016; 5: 130 – 132.

Статья поступила в редакцию 12.07.17



**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

**Akhmadgalieva G.G.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yelabuga Institute of Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: guzalia-ahmad@mail.ru*

**Sattarova G.G.**, *teaching assistant, Yelabuga Institute of Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), E-mail: gulnaz-sattarova@mail.ru*

**INFLUENCE OF THE INTERNET ON ORPHOGRAPHIC INTUITION AND LITERACY OF TATAR STUDENTS.** Many linguistic scholars speak of a high level of illiteracy in population in Russia. One of the reasons is the influence of the Internet on the formation of spelling intuition, the visual identification of mistakes, in this connection, Internet users have a feeling of indifference to correct and incorrect spelling of words. The article presents the results of research and an analysis of spelling mistakes of Tatar students, who use the Tatar-speaking social networks. As an investigation task, the authors make an attempt to assess the impact of the Internet on students' literacy and the study of literacy, and the classification of typical mistakes. According to the obtained results, spelling errors relate to the activity of the youth in the Internet in a small degree.

**Key words:** spelling, mistake, students, Tatarnet, tatar language, social networks.

**Г.Г. Ахмадгалиева**, канд. филол. наук., доц. Елабужского института Казанского федерального университета, г. Елабуга, E-mail: guzalia-ahmad@mail.ru

**Г.Г. Саттарова**, ассистент Елабужского института Казанского федерального университета, г. Елабуга, E-mail: gulnaz-sattarova@mail.ru

## ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА НА ОРФОГРАФИЧЕСКУЮ ИНТУИЦИЮ И ГРАМОТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ-ТАТАР

На сегодняшний день многие учёные-лингвисты говорят о высоком уровне безграмотности населения. Одной из причин этого является влияние сети интернет на формирование орфографической интуиции, визуального определения ошибок, в связи с чем у пользователей интернета возникает чувство равнодушия к грамотному и правильному написанию того или иного слова. В статье представлены результаты исследований и анализа орфографических ошибок учащихся-татар, которые были допущены в татароязычных социальных сетях. В качестве исследовательской задачи была определена попытка оценить влияние интернета на грамотность учащихся и исследование уровня грамотности, составление классификации типичных ошибок. Согласно полученным результатам, орфографические ошибки связаны с активностью детей в интернете в малой степени.

**Ключевые слова:** орфография, ошибка, учащиеся, Татнет, татарский язык, социальные сети.

В начале XXI века человечество начало жить в условиях интенсивной информатизации. Неоспорим тот факт, что в профессиональной, образовательной, коммуникативной, а так же в развлекательной деятельности каждой личности особая роль, в наши дни, отдаётся интернету. Популярность интернет ресурсов исключительно увеличивается среди растущего поколения. Каждый год дети младшего школьного возраста, даже дети дошкольного возраста, все больше и больше становятся пользователями возможностей виртуального мира. Для школьников интернет – это не только удобный инструмент для познавательной, исследовательской деятельности, а прежде всего – привлекательное виртуальное пространство, которое создает условия для удовлетворения их различных потребностей. Здесь они ведут личные беседы, получают актуальную научно-популярную информацию, играют в различные игры, открыто высказывают своё мнение по отношению к общественной жизни, различным экономическим и политическим фактам. Нет никаких сомнений, что в таких условиях изучение влияния сети интернет на учащихся (особенно школьного возраста), является одной из актуальных проблем, исследованием которой занимаются психологи, филологи, экономисты, специалисты в области педагогики и

методики преподавания тех или иных дисциплин и др. С точки зрения современной филологии, культура речи учащегося, его орфографическая и пунктуационная грамотность должна подвергаться серьезному исследованию [1].

Как известно, язык – самое большое богатство человечества. Оно играет большую роль в общественной жизни. Через язык люди учатся познавать окружающую реальность, т. е. распознавать эмоции, предметы, события материального мира. Посредством возможностей языка создаются культурные ценности, произведения литературы и передаются следующим поколениям, как достояние нации [2].

Язык татарских сайтов, с ростом их популярности, начинает восприниматься молодежью, как эталон речи. Если на страницах этих сайтов присутствуют орфографические, пунктуационные, грамматические, стилистические ошибки, то они проникают в речь молодого поколения, вызывают равнодушие к литературным нормам языка, а это, в последующем, может отразиться на языке в целом.

Нужно отметить, что татарские сайты появились намного позже своих русских аналогов и по количеству их тоже меньше. Тем не менее, в последние годы татароязычный интернет (Тат-

нет) заметно набирает обороты и растёт, всё больше и больше привлекает носителей этого языка. На наш взгляд, это происходит не только из-за увеличения количества сайтов, работающих на татарском языке, но и потому, что здесь преобладают уважительное и бережное отношение к языку и своим соотечественникам, высокий уровень культуры речи – всё это является показателем культурного уровня нации, в целом. Таким образом, актуальностью данной темы является изучение истории появления татароязычных сайтов, их лексико-грамматических особенностей и уровня воздействия на устную и письменную речь школьников.

В своем исследовании мы поставили перед собой цель проведения необычного эксперимента. В начале, входе добровольного опроса учащихся 6 – 11 классов разных районов Республики Татарстан (100 человек) были выявлены наиболее популярные у детей данного возраста татарские сайты. В свою очередь, сайты «Жырлар», «Типик татар», «Матбугат.ру», «Күрше», «Кызык-мызык», «Булмас.ру», «Инша.ру» и другие были исследованы на уровень грамотности и составлена классификация типичных ошибок. Позже слова, в которых чаще всего были допущены ошибки, были включены в урочную деятельность учащихся в различных формах – в тексты грамматических упражнений, словарные диктанты, дидактические игры; слова были сопоставлены с вариантами, написанными в интернете. Согласно полученным результатам, орфографические ошибки связаны с активностью детей в интернете в малой степени. Нужно отметить, что у учащихся с высокой или средней активностью в татарских интернет сайтах, ошибки совпали лишь в 12,2%. А у ребят с низкой активностью или у тех, кто совсем не посещает эти сайты, уровень ошибок составил 15,1%. Конечно же, с ростом количества подписчиков вышеуказанных сайтов, разностороннее влияние на детей будет только расти. Поэтому учитель, идя в ногу со временем, должен знакомить и рекомендовать орфографические и грамматически правильно оформленные сайты с высоким уровнем культуры речи и интеллектуального содержания; учить видеть эти ошибки; вести серьезную работу по предотвращению ошибок речи и побуждению к грамотности.

Интернет дискурс – сравнительно новая область для научных исследований – недостаточно изучен учеными-лингвистами. Исследование лексико-семантических и стилистических особенностей текстов сети интернет лишь последние десять лет становится актуальным и вызывает интерес. За эти годы были изучены некоторые особенности языка всемирной паутины, проанализированы отличительные черты в сравнении с традиционной устной и письменной речью и др. Например, в диссертационной работе Н.Б. Рогачевой описаны прагматические и лингвистические аспекты таких жанров, как блог, форум [3, с. 23]. А в диссертации Е.Н. Галичкиной «Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций)» сделан фундаментальный анализ таких понятий, как «общение», «дискурс», также определяются конститутивные свойства компьютерного дискурса [4, с. 212]. Н.А. Кубракова в своем научном исследовании изучает коммуникацию, как особенность интернет общения, а именно постановку цели получить удовольствие от общения и влияние ее на речь интернет пользователя [5, с. 19]. Научная работа М.С. Лукиной посвящена изучению компьютерной терминологии, сленга на материале французского и русского языков [6, с. 22]. Как видим из вышеизложенного, в этих научных трудах частные аспекты интернет дискурса исследованы на примере английского, французского, русского языков. Кандидатская диссертация А.Н. Тарасовой «Особенности пунктуации и графики сетевых текстов (на материале татарского, русского и английского языков)» вызывает особый интерес. Здесь изучены типичные пунктуационные, орфографические ошибки и причины их появления [7, с. 236].

Нет сомнений, что во многих сферах жизни статус межкультурного языка общения, в том числе и использования инновационных технологий, изучения компьютерной лексики, принадлежит английскому языку. Связи с этим, целесообразно и очень важно изучать его, как основу интернет лингвистики. Но в то же время, нужно отметить, что в первую очередь, человек должен знать функциональные особенности разных сфер своего родного языка, лишь потом иностранную речь в разных ее проявлениях.

XXI век формируется, как век высоких технологий и инноваций в научной, экономической и других отраслях. Технические средства, пришедшие в обиход в конце прошлого века, являются предвестниками появления новых культурных форм, виртуального пространства, а мир Интернета стал неотъемлемой частью нашей реальности. Сегодня сеть интернет не только средство

связи компьютеров между собой, но и является всемирной коммуникативной средой. Для каждого пользователя она предлагает возможности передачи, поиска различной информации. Информация, размещенная в социальной сети пользователями интернета, за довольно короткое время перестает быть личностно-ориентированной, а обретает социальный, политический и другой характер. По мнению Н.Г. Марченко: «В интернет общении, в условиях коммуникации, вместе с потребностью передать различную информацию большого объема за очень короткое время, находят свое отражение функциональные особенности языковых единиц» [8, с. 3]. Согласно её исследованию, интернет, компьютерная лексика интенсивно влияют не только на средства массовой информации (периодическую печать, телевидение), но и на разговорную речь.

Будучи новой территорией общения, Интернет, несмотря на каком языке идет общение, требует внимательного отношения при использовании языковых возможностей. Развитие нового стиля общения – интернет общения – готовит основу с присущими только для него качествами. Ф.О.Смирнов выделяет самые важные из них: «компьютерный сленг, некоторые элементы которого переходят в общепотребительную лексику; обновление эпистолярного жанра; возможность реализации виртуальной коммуникации через игру; интертекстуальность» [9, с. 19].

Интернет на татарском языке появился намного позже, чем на русском. Вообще, процесс активного формирования национальных секторов в сети Интернет, начал наблюдаться в конце 90-х годов прошлого века. Под «национальным сектором» ученые подразумевают «часть единого информационного пространства, сформированного на основе национальных языков». По мнению Ф.О. Смирнова, для национальных секторов, продолжающих развиваться в интернет пространстве, присущи следующие особенности:

- 1) активное участие английского языка в обеспечении связи с англоязычным ядром коммуникативного пространства сети интернет;
- 2) стремление пользователей сети строить общение через возможности родного языка [10, с. 21].

В таких случаях преобладание английского языка свойственно на начальном этапе формирования национального сектора. В течение общения формируется общество пользователей на родном языке, а это, в свою очередь, ускоряет интеграцию электронной коммуникации собеседников на родном языке. Интересно то, что на данном этапе национальный сектор мало чем отличается от английской виртуальной среды общения. Таким образом, на начальных этапах знакомства с возможностями интернет-коммуникации английский язык становится не только языком-помощником, а играет роль своеобразного базиса в формировании электронного общения на других языках.

К концу 2000 года наблюдается большой рост татароязычного интернета. Это связано с ростом количества сайтов Татнет. В 2000 – 2003 годах начинает работать сайт знакомств для татар «Юлдаш» (2000 г.); открывается первый татарский интернет-магазин (2001 г.); появляется интернет-радио «Дулкын», вещающий на татарском языке (2001 г.); начинает свою деятельность интернет-газета Intertat.ru (2002 г.). По сведениям сайта «Татарский клуб», в начале века в интернет пространстве было зарегистрировано около 70 сайтов, работающих на татарском языке [11].

На начальном этапе деятельности Татнет ведущая роль в популяризации татарских сайтов принадлежит татарам, проживающих вдали от Татарстана. Это татары, живущие в Москве, Мордовии, Финляндии, США, Турции. Уже в первые пять лет XXI века в Республике Татарстан наблюдается тенденция роста доли татарских сайтов. Также нужно отметить, что в рамках реализации «Закона о Языках народов Республики Татарстан» в 1998 году Институтом Языка, литературы и истории им. Г. Ибрагимова в городе Казани была проведена научно-практическая конференция «О состоянии языков и перспективы их развития Языков Республики Татарстан». На ряду с такими предложениями участников конференции, как привлечение к административной ответственности за нарушение Закона о Языках народов Республики Татарстан, внесение поправок и дополнений в Государственную Программу о сохранении, изучении и развитии языков РТ, разработка татарской национальной образовательной системы, создание нового канала, ведущий трансляцию лишь на татарском языке, ведение государственных дел на двух языках и других актуальных проблем, была высказана необходимость внедрения татарского языка в компьютерную систему. В результате этих и других мер сегодня в сети Интернет используются



все жанры письменной речи на татарском языке: большинство периодических печатей открывают свои информационные сайты; существуют интернет варианты словарей и других справочных материалов; размещаются татарские рекламные тексты и, в какой-то степени, тексты татарской художественной литературы можно найти в этом электронном пространстве; находит свое отражение индивидуальная переписка. Данная электронная коммуникация, сформировавшаяся на основе ориентира на реальность Татарстана, отражает мировоззрение татарского человека, систему ценностей страны, является показателем полноценной жизни родного языка среди татарского народа.

Нужно отметить, что сегодня созданы электронные сайты периодической печати. Например, можно почитать электронные версии газет и журналов, как «Казан утлары», «Ватаным Татарстан», «Чаян», «Татарстан яшьләре», «Сөембикә» и др. На этих сайтах, обычно, размещаются интересные статьи на актуальные темы, которые были опубликованы на бумажных носителях, а самое важное – здесь дается возможность пользователям интернета оставить комментарий или обсудить ту или иную тему.

Письмо – графическая форма языка и оно является очень важным и необходимым инструментом общения. Если даже содержание письма правильно сконструировано и очень интересно, но безграмотно с точки зрения орфографии и пунктуации, оно не может быть положительно оценено. Читать текст с ошибками очень тяжело, не совсем понятно и мысль автора может привести к изменению семантики слова. Письмо с ошибками говорит о безграмотности человека, снижает его уровень значимости, может привести к негативному отношению в целом.

Как только человек начинает писать, в его сознании начинается непрерывный процесс выбора написания слова: правильное, согласно орфограмме, или ошибочное. Ученые говорят о том, что постановка орфографической цели и задач, правильное написание слова можно назвать термином орфографическая деятельность и подчеркивают её связь и законами метаязыка, и с внутренним чутьем [12, с. 16].

Причин возникновения орфографических ошибок несколько:

1) Неспособность говорящего отвлечься от особенностей местного диалекта и написание слов, согласно фонетическому принципу, т.е. как слышит / говорит, так и пишет. От подобных ошибок можно избавиться, изучая правила произношения и написания диалектизмов в литературной форме языка. Таких ошибок в татарском интернет пространстве немного, тем не менее, остановившись на некоторых из них (орфография и пунктуация сохранена):

*Она любит кофе, ваниль и Англию... А я люблю кайнар цэй, эцпоцмак һәм туган якларымны!* [13]

*Бэй, каусы якларда былаимзэк сүләнэлэр* [14].

*- Казанга укырга барма келим только куркам. Мишэрлэне анда яратмилар дилэр* [14]

В данных фрагментах текста наблюдаются фонетические и грамматические особенности мишарского диалекта татарского языка. В том числе употребление монофтонга -у вместо ложного дифтонга -эй (сөйләнэлэр – сүләнэлэр), [ц] вместо [ч] (чэй – цэй, эчпочмак – эцпоцмак), образование глаголов желательного наклонения при помощи формы -ма кели (барырга телим – барма кели).

2) Большая дифференциация между разговорной и письменной речью. Нужно сказать, что это наблюдается не только в татарском, но и в других языках. Известно, что в 1920-1930 гг. дважды меняется графика в татарском языке. В 1926 году – арабская графика со своей тысячелетней историей меняется на латинскую, а в 1938-1939 гг. – латинскую графику сменяет кириллица. Последний переход был поспешным и без особой подготовки. В связи с этим в русский алфавит были добавлены лишь 6 специфических букв (ә, ү, ө, ж, ң, һ), придуманы и внесены в орфографию несколько правил написания татарских слов. Таким образом, другие звуки остались без букв ([к], [ґ], [w], [ö], [aː], [ɜː], [ē], [yː]). Для их обозначения начинают употреблять близкие по звучанию русские буквы. В результате, появляется множество слов, отличающиеся своим звучанием от написания. Например, *кадерле* [кәдәрле], *сәгать* [сәгәт] и др. Такого рода орфографические ошибки встречаются в татарском пространстве интернета чаще всего. Например:

*Кызлар-егетләр пожалуйста табышыгыз эле шигыр беренче укытучым дизэн татарча тапсагыз рэхим итеп минем личкага жибэрэегез эле)))* [13].

3) Все особенности любого языкового явления или факта (какой бы язык мы ни брали) могут не отразиться в отдельных 244

правилах или исключениях, потому что развитие языка – это непрерывный процесс. Орфоэпия, орфография татарского языка находится под лингвистическим (иностранные языки, диалекты своего языка, просторечие) и экстралингвистическим (социальные изменения, психология говорящего или пишущего человека, стилистические цели и др.) влияниями. Игнорирование вышесказанного приводит к вариациям в написании одних и тех же слов на страницах книг, газет и журналов. В результате появляются орфографические варианты, и они вносятся в словари. А зафиксированные в словарях орфограммы воспринимаются нормой литературного языка.

Знание наизусть орфографических правил не может уберечь от ошибок. По мнению ученых, важную роль в грамотности играет орфографическая интуиция [12, с. 17]. Н.А. Копосова, к примеру, отмечает, что до изучения правила на определенную орфограмму, дети пишут ее правильно, а после изучения – допускают ошибки [15, с. 3]. Особенно важно обладать орфографической интуицией на высоком уровне учащимся-школьникам. Источниками такой интуиции могут быть: визуальное запоминание, жесты и др., но самое важное – языковое чутье тесно связано с речевой практикой учащегося, поэтому очень важно при обучении языку больше опираться на практические задания, нежели на теорию, регулярно знакомить с богатыми, точными, хорошо звучащими образцами разговорной и письменной речи. Трудно спорить с тем фактом, что орфографические навыки формируются в результате многократного визуального восприятия эталонного написания слова. Поэтому, если на татарских сайтах допускаются многочисленные ошибки, они могут стать эталоном для детей, часто посещающих эти сайты.

Подытоживая вышесказанное, можно сказать, несмотря на то, что интернет на татарском языке существует около двух десятилетий, татароязычный интернет-дискурс остается в дали всеобщего внимания. В то же время, проблема языка на этих сайтах принимает довольно-таки серьезный характер. В татарском интернет-дискурсе можно встретить тексты и комментарии, не противоречащие канонам татарского языка: без лексических, грамматических, стилистических ошибок; без необоснованных заимствований; неспорченные тексты грубой и нецензурной лексикой. К сожалению, нужно также отметить, что встречаются и равнодушные к орфографическим ошибкам интернет пользователи, системные администраторы, редакторы сайтов. Правда и то, что в татарском языке много сложных и спорных моментов в орфографии, но бездействие в этой области грозит уничтожением орфографической интуиции детей, пользующихся данными сайтами.

В системе образования изучение родного (в данном случае татарского) языка занимает особое место и выполняет ведущую роль в формировании духовности и нравственности учащихся. С одной стороны, каноны родного языка передаются ребенку с малых лет, а именно с рождения он слышит активную речь на родном языке, закрепляет свои знания языка на основе импрессионной речи; с другой стороны – самыми сложными предметами для изучения в школе являются тоже языковые дисциплины. Сегодня очень много пишут о современных технологиях, всемирной сети интернет в том числе, об их положительном влиянии на процесс обучения, но, с точки зрения влияния на родной язык, открываются и отрицательные стороны этих ресурсов. В ходе своего исследования, мы пришли к следующим результатам:

1. В условиях современного общества инновационные технологии, в том числе и сети компьютеров, являются не только оптимальными средствами хранения и обработки информации, но и достойным вниманием, как средства обеспечения новых форм общения. Именно поэтому в последние годы растет интерес к изучению в лингвистическом плане интернет-лексики, компьютерного дискурса. Тем не менее, будучи молодой областью исследований, остается еще много неизученных аспектов. Изучение орфографических норм на татароязычных сайтах – одно из них.

2. Язык коммуникации в интернет-пространстве формируется, как язык-система. С концептуальной стороны она близка к разговорной речи, но осуществляется через письмо, поэтому в интернет-пространстве наблюдается не соблюдение орфографических норм. Среди них мы выделили орфографические отклонения в написании слов и аффиксов, сложных слов, заглавных и прописных букв:

- большинство ошибок относится к первой группе: среди них лидирует неправильное написание заимствованных слов с арабского, персидского (*хазер – прав. хәзер, хәм/хэм – прав. һәм, шәхәр/шэхэр – прав. шәһәр*), русских и европейских языков

(*гримм* – *прав. грим*, *прэджсер* – *прав. продюсер*, *алой* – *прав. алое* и др.).

- также часто встречаются ошибки в написании усилительных, вопросительных частиц, которые пишутся слитно/раздельно или через дефис (*өр яңа* – *прав. өр-яңа*, *уқыдыңмы* – *прав. уқыдыңмы*, *эзгенә* – *прав. өзгенә*).

- были обнаружены ошибки в написании собственных имен существительных, состоящих из нескольких компонентов (*Урта имән авылы*).

3. Как показали результаты эксперимента, большинство учащихся татарских классов (90%) в социальных сетях часто или чуть меньше употребляют татарский язык для общения или знакомятся с информацией на татароязычных сайтах. Правда, большинство из них употребляет свой родной язык в практических целях: ищет готовые сочинения, образцы творческих работ, поздравления с тем или иным праздником или событием, смс-тексты, литературные произведения на татарском языке.

4. К сожалению, дети-татары на сегодняшний день, больше обращаются к сайтам Рунета, а к сайтам на татарском языке –

лишь при необходимости поиска информации для подготовки домашнего задания на татарском языке. Лишь иногда учащиеся пользуются родным языком для общения между собой, при котором допускаются многочисленные орфографические, лексические и стилистические ошибки. Чаще всего это связано с отсутствием татарского шрифта или с целью создания наигранности, просторечия или жаргонов.

5. В ходе исследования мы пришли к выводу, что современный учитель родного языка может привлечь внимание учащихся на уроке или внеурочное время к грамматически правильно оформленным сайтам на родном языке, тем самым прививая вкус к правильной и грамотной речи.

Безусловно, что проведенное нами исследование требует дальнейшего изучения. Необходимо провести эксперимент с еще большим количеством учащихся для объективности результатов. Тем не менее, исследование орфографических ошибок учащихся в просторах Татнета в коррелятивном плане – это первый шаг в данном направлении. Можно предполагать, что с ростом употребления и развитием татарского языка в интернет-пространстве потребуются новые исследования в этой области.

#### Библиографический список

1. Салимова Д.А., Камаева Р.Б. Психолингвистические эксперименты при выявлении уровня языковой подготовки студентов-филологов: национально-специфический корпус лексики через зеркало языкового сознания. *Современные исследования социальных проблем*. Красноярск: ООО «Научно-исследовательский центр», 2016; 4 – 3 (28): 266 – 273.
2. Ахмадгалиева Г.Г. «Колоративная лексика в женском журнале «Сююмбике». *Наука и образование в XXI веке*. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции в 34 частях. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2013: 20 – 22.
3. Рогачева Н.Б. *Структура и функционирование вторичных речевых жанров интернет-коммуникации (на материале русского и английского языков)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов, 2011.
4. Галичкина Е.Н. *Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Астрахань, 2011.
5. Кубракова Н.А. *Коммуникативный гедонизм в жанре чат интернет-коммуникации*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов, 2013.
6. Лукина М.С. *Компьютерная лексика и ее функциональные эквиваленты в русском и французском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Чебоксары, 2010.
7. Тарасова А.Н. *Особенности пунктуации и графики сетевых текстов (на материале татарского, русского и английского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 2015.
8. Марченко Н.Г. *Социальная сеть «ВКонтакте»: лингвопрагматический аспект*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2013.
9. Смирнов Ф.О. *Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ярославль, 2004.
10. Смирнов Ф.О. *Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ярославль, 2004.
11. *Татарский клуб*. Available at: <http://tatclub.net/729>
12. Аввакумова Е.А. *Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка (на материале эксперимента с детьми 6-7 лет)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Кемерово, 2002.
13. *Татарча статуслар*. Available at: [http://vk.com/topic-23341259\\_2503352](http://vk.com/topic-23341259_2503352)
14. *Серләр*. Available at: <http://vk.com/torkem>
15. Копосова Н.А., Николаев Г.А. *Структура слов и орфография русского языка*. Казань: изд-во Казан. ун-та, 1993.

#### References

1. Salimova D.A., Kamaeva R.B. Psiholingvisticheskie `eksperimenty pri vyvaylenii urovnya yazykovoy podgotovki studentov-filologov: nacional'no-specificheskij korpus leksiki cherez zerkalo yazykovogo soznaniya. *Sovremennyye issledovaniya social'nyh problem*. Krasnoyarsk: ООО «Nauchno-issledovatel'skij centr», 2016; 4 – 3 (28): 266 – 273.
2. Ahmadgalieva G.G. «Kolorativnaya leksika v zhenskoy zhurnale «Syuyumbike». *Nauka i obrazovanie v XXI veke*. Sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii v 34 chastyakh. Tambov: ООО «Konsaltingovaya kompaniya Yukom», 2013: 20 – 22.
3. Rogacheva N.B. *Struktura i funkcionirovanie vtorichnykh rechevykh zhanrov internet-kommunikatsii (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Saratov, 2011.
4. Galichkina E.N. *Specifika komp'yuternogo diskursa na anglijskom i russkom yazykah (na materiale zhanra komp'yuternykh konferencij)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Astrahan', 2011.
5. Kubrakova N.A. *Kommunikativnyj gedonizm v zhanre chat internet-kommunikatsii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Saratov, 2013.
6. Lukina M.S. *Komp'yuternaya leksika i ee funktsional'nye `ekvivalenty v russkom i francuzskom yazykah*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Cheboksary, 2010.
7. Tarasova A.N. *Osobennosti punktuatsii i grafiki setevykh tekstov (na materiale tatarskogo, russkogo i anglijskogo yazykov)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2015.
8. Marchenko N.G. *Sotsial'naya set' «Vkontakte»: lingvopragmaticheskij aspekt*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2013.
9. Smirnov F.O. *Natsional'no-kul'turnye osobennosti `elektronnoy kommunikatsii na anglijskom i russkom yazyka*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Yaroslavl', 2004.
10. Smirnov F.O. *Natsional'no-kul'turnye osobennosti `elektronnoy kommunikatsii na anglijskom i russkom yazykah*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Yaroslavl', 2004.
11. *Tatarskij klub*. Available at: <http://tatclub.net/729>
12. Avvakumova E.A. *Morfematische osnovaniya intuitivnoy orfografii russkogo yazyka (na materiale `eksperimenta s det'mi 6-7 let)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kemerovo, 2002.
13. *Tatarcha statuslar*. Available at: [http://vk.com/topic-23341259\\_2503352](http://vk.com/topic-23341259_2503352)
14. *Serlar*. Available at: <http://vk.com/torkem>
15. Koposova N.A., Nikolaev G.A. *Struktura slov i orfografiya russkogo yazyka*. Kazan': izd-vo Kazan. un-ta, 1993.

Статья поступила в редакцию 04.07.17

УДК 821.161.1

**Gandaloeva A.Z.,** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ingush Language Department, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru*

**EMOTIONALLY-COLORED SENTENCES IN THE INGUSH LANGUAGE.** The article describes the structure of emotionally-colored sentences in the Ingush language. The most distinctive feature of the principle sentence in the Ingush language is a special intonation of exclamation, which strongly differs from the intonation of other types of Ingush, as well as Russian sentences. In the Ingush syntax one can find sentences devoid of particular sentence-like forms, with the help of which the speaker's reactions or emotions are expressed. They are expressed in interjections. In the research the author emphasizes the idea that the emotional coloring of exclamation sentences in the Ingush language gets an expression through a variety of grammatical means.

**Key words:** Ingush language, syntactic structure, intonation, emotional color, imperative sentences, expressive emotion, interjectional and vocative suggestions.

**А.З. Гандалоева,** канд. филол. наук, доц. каф. ингушского языка, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОКРАШЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье сделана попытка охарактеризовать структуру эмоционально-окрашенных предложений в ингушском языке. Наиболее главным отличительным признаком предложений в ингушском языке является особая восклицательная интонация, которая резко отличается от интонации других видов предложения, так же, как и в русской речи. В ингушском языке можно встретить синтаксические формации, лишённые членения и реакции говорящего или же эмоции и волеизъявления. Они получают выражение в междометиях. Такие предложения называются междометными. В статье автор акцентирует внимание на то, что эмоциональная окраска восклицательных предложений ингушского языка получает выражение через разнообразные грамматические средства.

**Ключевые слова:** ингушский язык, синтаксические формации, интонация, эмоциональная окраска, побудительные предложения, экспрессивные эмоции, междометные и вокативные предложения.

В ингушском языке различные типы предложений могут иметь разную эмоциональную окраску: повествовательные, вопросительные и побудительные. Восклицательные предложения могут быть по своему значению неоднородными. Они могут выражать: а) удивление, иронию, презрение, уверенность и т. д.; б) страх, злость, жалость, восхищение, любовь, нежность, упрек; в) приказ, просьбу, призыв и т. д. В зависимости от выражаемого содержания восклицательные предложения имеют самую разнообразную структуру. Главным отличительным признаком предложений в ингушском языке является особая восклицательная интонация, которая резко отличается от интонации других видов предложения, так же, как и в русской речи. *Члоагла клядьяннай со!* (Хь. О.) *Эхь децц из дувцар?* (Хь. О.) *Хоза ди да тахан!* [1]

- Повествовательные предложения в ингушском языке могут сопровождаться чувством удовлетворения, восторга, недовольства, огорчения и произносятся с повышенной интонацией: *Кяххат яздыд! Из кхеравенна! Лампаш сегай!*

- В вопросительном предложении может выразиться надежда или опасение. И это выражение может показывать интонация: *Цу кьамаьла духьал яр из?! Цлавоагларгвац хьог! из?!*

- Побудительные предложения по большей части эмоционально насыщены. В интонации выражается гнев: *Длакьола баге! – аьлар корзагьаьннача Бийсолта. Лалла коара, гоавар!* С волнением произносится просьба о помощи: *Хьаеломтае со! Хий да сон!* Опасение и тревога прорываются в уговорах, просьбах, предупреждениях: *Ханнахь чувола! Тхо дицдолийтар ла! Харцахьа лел хьо!*

- В ингушском языке эмоциональная окраска выступает как дополнительный элемент, а в основном, предложения выражают или сообщение говорящего, или его вопрос, или его волеизъявление. Эмоциональная окраска восклицательных предложений получает выражение через следующие грамматические средства: интонация, передающая разнообразные чувства: гнев, радость, огорчение, удивление, восторг: *Тлоа сег! Ды кьувк! До-гла делх! Йодаьдац! Шиль яькхар! Чувера хьо! Хоза дайха ди!* Междометия употребляются в восклицательных предложениях: *Ахь, ловежар из! Мавржа ял-кх, цакхоачадалара вай! Уф-фой, лозавар из!*

Восклицательные частицы *ма, ва, фу* междометного и местоименного происхождения. Они стоят в предложении на первом месте: *Ма хоза бийса яр из! Ва фу кьамаьл дар из! Ва локхет хьо! Ва эхь хетий хьона!*

Выражение эмоций, составляет основное содержание восклицательных предложений. Это бывает прежде тогда, когда эмоции выражаются одним междометием: *Аьь, аьь! Ломох ла из! Вададай! – кхеравар ла из!* Содержание таких междометных предложений ограничивается самым общим выражением эмоций.

В ингушском языке, как и в русском языке, резко меняют значение вопросительные и повествовательные предложения, когда выражение эмоций становится основным. Тогда эти предложения становятся восклицательными. В них вопросительные местоимения получают значение экспрессивной оценки, а иногда теряют свое лексическое значение. *Малагла кьамаьл да из?* «Какой это разговор?» – это предложение в прямом смысле касается выяснения содержания разговора, а восклицание выражает удивление: *Малагла кьамаьл да из! Это предложение: Тамаший-на кьамаьл да из!* Таких предложений можно привести много: *Фу саг вар из! Мишта дувц цо!* «Что он за человек! Как он говорит!»

В ингушском языке всякие предложения, служащие выражением мыслей, состоят из предложений. В них выделяются главные и второстепенные члены. Но можно встретить синтаксические формации, лишённые членения и реакции говорящего или же эмоции и волеизъявления [2, с. 183]. Они получают выражение в междометиях. Такие предложения называются междометными.

Так как содержание междометных предложений неопределённое, они сопровождаются предложениями, выражающими ту же реакцию с большей определенностью: *Ай, ай! Ломох ла!* «Ай, ай! Уронишь его!» *Длавакхал!*

Такие предложения становятся более определенными и конкретными при содействии контекста. Это можно видеть на приведенных примерах. Междометные предложения применяются, когда говорящие выражают не четко сформулированные мысли, а лишь общие впечатления и оценки.

Междометное предложение в ингушском языке в отдельных случаях состоит из нескольких слов, приобретающих характер междометия и теряющих свое лексическое значение и грамматические функции: *Оарц дала! – яхаш кхайкар гобаьккха нах.* «Помогите! – кричали кругом люди». Здесь выражается крик о помощи, а знаменательные слова перешли в междометия: *Цли яла хьог! – аьнна хетар корзагьаьннача кляьнка.* «Чтобы ты сгорел! – так казалось переполохнутому мальчику» (Хь. О. *Дицпургадац сон*). В этом предложении выражают гнев, а слова перешли в междометия.

И по содержанию, и по структуре междометные предложения отличаются от всех видов предложений. Они являются самой примитивной единицей общения. Их примитивный характер проявляется в том, что их содержание иногда может выражаться мимикой и жестами, а также в том, что могут употребляться в обращении к животным [3, с. 80].

Междометные предложения выражаются разными эмоциональными частицами и междометиями: *Аьь, айяь, эхь, эйшшахь, ой, ай, оффой, эссаьхь, остофируллахь. лаалаьл* и др.



Междометные предложения имеют несколько разновидностей, которые имеют свои особенности. Побудительные междометные предложения в ингушском языке выражают волеизъявление к собеседнику. Выражаются они междометиями, передающими побуждение и соответствуют они повелительному наклонению: *Хахый! Длаэца хый каьхат*. «На! Возьми свою бумагу». Как и в русском языке употребляются в ингушском языке побуждения в обращении к животным. *Кис, кис! – хьадола укхаз*. *Цуи, цуи! – аьнна кхайкар йулуз устааглаа*. «Кис, кис! – иди сюда. Цуи, цуи! – поманила девочка барана». Восклицательные междометные предложения выражают непосредственную эмоциональную реакцию говорящего на происходящее или на речь собеседника. Эти предложения выражают впечатление и их экспрессивную оценку [4, с. 34]. Восклицательные и междометные предложения выражаются междометиями, передающими эмоции, а также переходящими в междометия словами и сочетаниями слов: *Аь! Хьо вар из?* «Это ты?» *Ой! Мича вахар Ахьмад*. «Ой! Куда ушел Ахмед». *Айяь! Позавир из клянк*. «Ай, яй! Больно этому мальчику». В этих предложениях эмоции выражают основное содержание предложений. Даже без поясняющих предложений здесь понятен характер эмоций: *аь!*, *ой* – «удивление», *айяь* – «боязнь».

При наблюдении над разговорной речью в ингушском языке встречаются утвердительные и отрицательные междометные предложения. Они выражают отношения говорящего к высказан-

ному, подтверждение и согласие или, наоборот, отрицание, возражение, протест: *Хьо тхайсайий?* – «А!» «Ты спишь?» – «Нет!» *Хьо чувера?* – *Хьаа!* «Ты пришел?» – «Да». Такие предложения представляют отклики говорящего на заявления собеседника, обычно на вопросы собеседника. Они могут выражать большую или меньшую категоричность и колебания в утверждении и отрицании.

Утверждение и отрицание может выражаться мимикой и жестами: *Ше унхочунга хьажавалча аьлар лоро*. – *Ах! Хьанз маха тоха беа*. «Когда осмотрел больного, врач сказал: «Да! Сейчас сделаем укол». *Хьо дешардолаш ва е вац?* – *Хьаа!* «Ты будешь учиться или нет?» – «Да!» *Ахьмад варий из кор дохадаьр?* – *А!* «Ахмед разбил это окно?» – «Нет!»

Резюмируя вышеизложенное отметим, что вокативные предложения занимают в ингушском языке особое место среди междометных предложений. Они примыкают к обращениям, но в отличие от обращения заключают более сложное содержание. *Лида! Хьо я из?* «Лида! Это ты?». Своеобразие восклицательных предложений особенно ярко сказывается в том, что предложения утвердительные по форме, благодаря интонации протеста получают значение экспрессивного отрицания.

Такие предложения употребляются в речи как возражения на заявления собеседника. Междометные предложения, выражающие упрек, радость, запрет улавливаются слушателями без всякого затруднения.

#### Библиографический список

1. Гандалова А.З. *Г1алг1ай мотт*. Магас, 2009.
2. Гвоздев А.Н. *Современный русский литературный язык*. Ч. 2, Синтаксис. Москва, 1968.
3. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Вып. 1. Ленинград, 1925.
4. Гандалова А.З. *Актуальные вопросы синтаксиса простого предложения в ингушском языке*. Магас: Издательство ИнГУ, 2010.

#### References

1. Gandaloeva A.Z. *G1alg1aj mott*. Magas, 2009.
2. Gvozdev A.N. *Sovremennyy russkiy literaturnyy yazyk*. Ch. 2, Sintaksis. Moskva, 1968.
3. Shahmatov A.A. *Sintaksis russkogo yazyka*. Vyp. 1. Leningrad, 1925.
4. Gandaloeva A.Z. *Aktual'nye voprosy sintaksisa prostogo predlozheniya v ingushskom yazyke*. Magas: Izdatel'stvo IngGU, 2010.

Статья поступила в редакцию 01.07.17

УДК 801.52

**Isaeva E.M.**, postgraduate, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Daghestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Razita\_79@mail.ru

**REPRESENTATION OF A CULTURAL CODE OF SENSE IN AVAR, RUSSIAN AND ENGLISH PAROEMIAS WITH THE CONCEPT OF "LOVE".** The research studies one of the aspects of a concept "love" in order to analyze the cultural code of sense. The notion of sense code is revealed in comparison of the Avar, Russian and English proverbs, expressing the idea of love, with components of the somatic code, as one of the most informative and highly recurrent codes. The stage of research is the analysis of metaphorical representations to describe the sense code. Special attention is given to synesthetic transfers, representing the feeling with the facts of material nature, organs of human body. It is stated that the sense code is one of the means to identify the uniqueness and specificity in the mentality of the three corresponding nations.

**Key words:** paroemia, cultural codes, sense code, paremiological world view, metaphor, mentality.

**Э.М. Исаева**, соискатель каф. теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета Дагестанского государственного университета, г. Махачкала, E-mail: Razita\_79@mail.ru

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЧУВСТВЕННОГО КОДА КУЛЬТУРЫ В АВАРСКИХ, РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПАРЕМИЯХ С КОНЦЕПТОМ «ЛЮБОВЬ»

Данная статья посвящена сравнительно – сопоставительному исследованию одного из аспектов концепта «любовь» с целью выявления и анализа чувственного кода. Содержание понятия «чувственный код» раскрывается в ходе сопоставления пословиц и поговорок аварского, русского и английского языков с соматическим кодом культуры. Соматический код выделен как наиболее подходящий код для анализа в связи с наибольшей рекуррентностью в передаче рассматриваемого чувства. Этапом исследования является анализ метафорических репрезентаций при толковании чувственного кода в компонентах соматического кода. Особое внимание привлекает явление синестетического переноса, когда чувство репрезентируется фактами материальной природы, органами человеческого тела. Обосновывается идея о том, что чувственный код является одним из способов выявить универсальность и специфичность в менталитете сопоставляемых этносов.

**Ключевые слова:** паремия, культурные коды, чувственный код, паремиологическая картина мира, метафора, ментальность.

Концепт «любовь» относится к наиболее сложным и богато представленным явлениям в менталитете этносов и находит широкое отражение в языке. В данной статье лингвокультурологический анализ концепта «любовь» на материале языковых

репрезентаций имеет своей целью раскрыть связь чувства с языком и культурой аварского, русского и английского этносов. Сопоставительное исследование в работе основано на комментариях паремий, так как именно паремиологический пласт языка

является пересечением языка, культуры и содержит накопленные веками архетипические элементы в отношении этносов к чувству любви.

Как считает М.Л. Ковшова, анализ паремий позволяет раскрыть те знания и ассоциации, заложенные в речи носителя языка «нерефлексируемо, мгновенно, в «свернутом» виде» [1, с. 4].

Вслед за В.А. Масловой, согласно которой «культурная информация хранится во внутренней форме фразеологических единиц, которая, являясь образным представлением о мире, придает фразеологизму культурно – национальный колорит» [2, с. 82], мы полагаем, что семантика пословицы также содержит внутреннюю форму, культурный текст которой сжат, «закодирован» в символической форме.

Подобные единицы текста с определенными культурными значениями, часть из которых передается опосредованно, и, помимо выполнения своих прямых функций «способны нести некоторые добавочные значения» [3, с. 39] называются некоторыми исследователями *кодами культуры*. Как отмечает В.В. Красных, «Код культуры может быть определен как «сетка», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит его, категоризирует, структурирует и оценивает его. Коды культуры соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека. Собственно говоря, коды культуры эти представления и кодируют» [4, с. 5].

Для исследователей М.Л. Ковшовой и Д.Б. Гудкова, культурный код представляется как система знаков материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов, которые «прочитываются» в этих знаках [5, с. 9].

Интересующая нас связь паремий с культурой видна в том, что паремии пронизаны различными культурными кодами, которые и составляют культурное пространство. То многообразие аспектов, в соответствии с которым организуется культурное пространство, в сочетании с архетипическими, исконными представлениями этносов формируют *тематические коды культуры*: антропоморфный, соматический, пищевой, локально-пространственный, и др.

В нашей исследовании главным звеном лингвокультурологического исследования концепта «любовь» в пословицах и поговорках является анализ *тематических* кодов культуры и их роли в формировании так называемого «чувственного» кода культуры, отвечающего не только за эмоциональные проявления любви, но и за ее смысловую и информативную нагрузку. Чувственный код передается в паремиях о любви в компонентах тематических кодов, которые интерпретируют чувство в элементах, не имеющих отношение к чувству любви. Так, чувство любви находит концептуализацию в образах органов человеческого тела, огня, ... Можно предположить, что чувственный код культуры в сопоставляемых пословицных фрагментах о любви представляет собой нормативно – ценностную символическую систему вторичного означивания» [6, с. 8]. В результате видно, что чувственный код передается элементами других культурных кодов. В свою очередь при использовании компонентов одного кода в сенсорной модальности другого кода могут возникать метафоры, основанные на «синестезии», т. е. межчувственном переносе. Согласно правилу синестетических переходов важную роль играет то, «через какой канал восприятия осуществляется непосредственное или опосредованное постижение объекта, в качестве которого выступают разные органы чувств (органы зрения, слуха, обоняния, вкуса, осязания, восприятия, гравитации и др.)» [7, с. 326]. В соответствии с данным утверждением, чувственный код культуры в паремиях о любви можно выразить через соматический, биоморфный, температурный, локально-пространственный, цветовой и другие коды.

Из всего многообразия культурных кодов, раскрывающих чувственный код, для анализа были отобраны коды, обладающие наибольшей актуальностью и рекуррентностью в пословицном материале сопоставляемых языков. Среди наиболее информативных кодов в сопоставляемых паремиях о любви является *соматический*, или *телесный код* культуры. Одним из распространенных соматизмов, имеющего к тому же и символическую значимость в сопоставляемых картинах мира является *рак1/ сердце/ heart*.

В аварской паремии соматический код выражен компонентом *рак1* «сердце»: *Ц1улада ц1а рек1ани, бух1ун лъуг1ула суна, рек1еда рек1араб ц1а кидаго сунаро сунаро* «Если загорится дерево, оно сгорит, если загорится сердце, оно никогда не гаснет». Чувственный код реализуется компонентом соматического кода

*рак1* «сердце», входящим в состав метафорического сочетания *рек1еда рек1араб ц1а* «загоревшееся сердце». Сердце, охваченное огнем, олицетворяет собой любовь как материальный объект. Помимо соматической метафоры в пословице отражается и температурная метафора. В результате синестетического переноса чувство, охватившее сердце, приобретает свойства зримой, тактильно и температурно ощутимой субстанции – огня. В то же время чувство любви ассоциируется с органом – сердцем.

В русской паремии *Сердце, которое познало любовь, никогда ее не забудет* соматическая метафора «сердце не забудет», которая к тому же содержит в себе и компонент антропоморфного кода «не забудет», «познало», также является одним из средств реализации чувственного кода. Чувство под влиянием синестезирующих компонентов *не забудет*, метафорически переходит в антропоморфную модальность, орган «сердце» приобретает человеческие качества.

Компонент соматического кода *heart* «сердце» в английской паремии *The heart that once truly loves never forgets* «Сердце, которое познало любовь, никогда ее не забудет» содержит соматические и антропоморфные компоненты, как и в русской паремии. Компоненты соматического и антропоморфного кодов *heart never forgets* «сердце не забудет», *the heart that loves* «любящее сердце» способствует метафорическому сдвигу значения: чувство приобретает очертания, форму сердца, и также выступает как человек, испытывающий это чувство.

Таким образом, если в аварской пословицной картине чувственный код передается посредством метафорического переноса компонентов соматического и температурного кодов «*соматическое и температурное* → *чувственное*», то в русских и английских пословицах чувственный код обусловлен метафорическим переносом «*соматическое и антропоморфное* → *чувственное*». Специфичность чувственного кода в аварских паремиях обусловлена тем, что сочетание соматического кода с температурным отражает эмоциональность этноса.

Соматический код также транслирует чувственный код через компоненты *бер/ глаз / eye*, которые демонстрируют связь чувств и эмоций человека с зрительным восприятием. Во всех сопоставляемых картинах мира обнаруживается обманчивость зрения под влиянием любви. В аварском менталитете не рекомендуется полагаться на зрение при выборе любимого человека. Ключевое значение имеет не видимая глазу внешняя красота, а то, что «увидело» сердце: *Бераз берцинлы балагулебила, рак1аль г1акълу балагулебила* «Глаза ищут красоту, сердце ищет ум». *Рак1 бецц1ьялдаса, бер бецц1лы лъикаб* «Чем ослепнет сердце, пусть ослепнут глаза». В пословице актуализируется метафорический перенос «*соматическое* → *чувственное*», когда сердце получает способность видеть (или не видеть) как человек. Кроме того, в данной метафоре компонент *видеть* относится и к антропоморфному коду.

Влюбленный человек не видит недостатков в любимом человеке и в русской, английской паремиях: русск.: *Красота в глазах любящего*, англ.: *Beauty is in the eye of the beholder* «Красота в глазах любящего». *Beauty lies in the lovers' eyes* «Красота в глазах любящего». Недоверие к зрению в русских и английских паремиях не выражено метафорическими переносами, однако компоненты соматического кода *глаза, eyes* актуализируют чувственный код. Специфичность чувственного кода в аварском менталитете передается компонентом соматического кода *ракъа* «кость», символизирующим в паремии крепость, твердость: *Рокъуца ракъа биунёб, балааль берзул нур унеб* «От любви тают кости, от страсти слепнут глаза». Компонент *ракъа* «кость» в сочетании с компонентом температурного кода *биунёб* «тает, растапливает» способствует метафорическому переносу компонента *рокъа* «любовь» в температурную модальность: чувство выступает как «горячая» субстанция, которая плавит даже кость.

Проведенный анализ соматического кода как одного из средств, раскрывающих чувственный код на материале аварских, русских и английских пословиц, выявил значительное сходство в семантике компонентов – лексем, вербализующих тот или иной код. Судя по пословицам сопоставляемых языков, понятийная наполненность чувственного кода является универсальной. Однако, при тождественности чувственного кода в пословицах, его концептуализация и вербализация в паремиях может обнаружить национальную специфику. Культурная специфика чувственного кода обусловлена сочетанием соматического кода с температурным или антропоморфными кодами. Свообразие чувственного кода проявляется в паремиях аварского язы-

ка, где темперамент и сила любви раскрывается компонентами соматического и температурного кодов. Создание образа любви по подобию человека и сравнительно спокойное эмоционально-чувственное отношение человека к любви раскрывается сочетанием компонентов соматического и антропоморфного кодов в русских и английских поговорках. Кроме того, об асимметрии чувственного кода свидетельствует лакуарность. Однако, отсутствие соматизма уха в аварских поговорках и компонента *ракъа*

«кость» в русских и английских поговорках может говорить не об отсутствии подобного явления в менталитете этносов, но и о существовании иных языковых способов выразить подобное отношение к чувству. Таким образом, можно предположить, что чувственный код носителей разных языков и культур при наличии универсальных черт, может раскрываться через специфические ассоциации и символическую наполненность компонентов культурно – обусловленных кодов, в частности, соматического.

#### Библиографический список

1. Ковшова М.Л. *Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2009.
2. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учеб. пособие для студ. вузов. Москва, 2010.
3. Гудков Д.Б. Единицы кодов культуры: проблемы семантики. *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Москва; Вып. 26.
4. Красных В.В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору). *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Москва, 2002; Вып. 19: 5 – 19.
5. Гудков Д.Б., Ковшова М.Л. *Телесный код культуры: материалы к словарю*. Москва, 2007.
6. Капелюшник Е.В. *Кулинарный код культуры в семантике образных средств языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Томск, 2012.
7. Зыкова И.В. *Роль концептосферы культуры в формировании фразеологизмов как культурно-языковых знаков*. Москва, 2014.

#### References

1. Kovshova M.L. *Semantika i pragmatika frazeologizmov (lingvokulturologicheskij aspekt)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
2. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya*: ucheb. posobie dlya stud. vuzov. Moskva, 2010.
3. Gudkov D.B. Edinicy kodov kul'tury: problemy semantiki. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Moskva; Vyp. 26.
4. Krasnyh V.V. Kody i 'etalony kul'tury (priglasenie k razgovoru). *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Moskva, 2002; Vyp. 19: 5 – 19.
5. Gudkov D.B., Kovshova M.L. *Telesnyj kod kul'tury: materialy k slovarju*. Moskva, 2007.
6. Kapelyushnik E.V. *Kulinarnyj kod kul'tury v semantike obraznyh sredstv yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tomsk, 2012.
7. Zyкова I.V. *Rol' konceptosfery kul'tury v formirovanii frazeologizmov kak kul'turno-yazykovykh znakov*. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 18.06.17

УДК 811.512.1

**Kaksin A.D.**, Doctor of Sciences (Philology), Leading Researcher, Sector of Language, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: adkaksin@yandex.ru

**TABOO AND EUPHEMISTIC VOCABULARY, MEANING OF BEASTS AND ANIMALS IN THE KHAKASS LANGUAGE.** The article analyzes the taboo and euphemistic vocabulary from the point of view of their cognitive condition in the collective linguistic consciousness of the people. Object of research are the names of beasts and animals, is one of the basic fragments in the Khakass language picture of the world. Since the very early times the relationship between man and nature are built according to certain unwritten laws that impact the ideological consciousness of the people, and their linguistic behavior. For example, taboo and euphemistic words in the Khakass language are seen as certain parts of the lexical structure of the language of the everyday life, which reflect both human and virtual (sacred, mythological) consciousness.

**Key words:** Khakass language, taboos, euphemisms, names of animals, language picture of the world.

**А.Д. Каксин**, д-р филол. наук, вед. научн. сотр. сектора языка Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: adkaksin@yandex.ru

## ТАБУИРОВАННАЯ И ЭВФЕМИСТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА, ОБОЗНАЧАЮЩАЯ ЗВЕРЕЙ И ЖИВОТНЫХ, В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье анализируется табуированная и эвфемистическая лексика с точки зрения её когнитивной обусловленности в коллективном языковом сознании народа. Объектом исследования являются наименования зверей и животных, являющиеся одним из базовых фрагментов в хакасской языковой картине мира. С испокон веков взаимоотношения природы и человека строятся по определенным неписаным законам, влияющим мировоззренческое сознание народа, и его языковое поведение. На примере табуированной и эвфемистической лексики в хакасском языке видим, что отдельные фрагменты лексического состава языка опираются как на обыденное, («повседневное») человеческое сознание, так и на виртуальное (сакральное, мифологическое) сознание.

**Ключевые слова:** хакасский язык, табу, эвфемизмы, наименования зверей и животных, языковая картина мира.

Наша работа вписывается в ряд тех лингвистических исследований, которые направлены на выяснение различных когнитивных языковых характеристик. В последние десятилетия основными направлениями в разноструктурных языках являются исследования базовых концептов, а также разноразличных средств языка, проводимых под когнитивным углом зрения. Несомненно, такие исследования нацелены на выявление специфики ментальности определенного этноса, особенностей его мировосприятия и, соответственно, отражения этого видения мира на родном языке. Одна из важных задач лингвиста состоит в выделении именно когнитивных и прагматических ипостасей исследуемого языка, и с их учетом

пролить свет в существующую общую национальную картину мира.

Табуированная лексика является одним из самых распространенных и древних лексических пластов в любом языке. Основываясь на суеверных и религиозных соображениях, они появились еще на заре цивилизаций и постоянно трансформировались на протяжении истории человечества. Люди по этическим, культурным, психологическим соображениям или инстинктивно избегают произнесения нежелательных слов. «Табу (полинезийское) – запрет на употребление тех или иных слов, выражений или собственных имен» [1, с. 501]. Данный термин считается, прежде всего, этнографическим, поскольку табу может



налажаться не только на произнесение особых слов, но и на поведение человека в сфере быта на разных ступенях общественной жизни. Вместо этих запрещенных, табуированных слов используются и эвфемизмы – «эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, представляющих говорящему неприличными, грубыми или нетактичными. Напр.: рус. *пожилой* вместо *старый*, *уклониться от истины* вместо *совершить...*». Эвфемизмы характеризуются высокой степенью подвижности. Ими заменяются также табуированные названия, архаичные (рус. *хозяин* вместо *медведь...*) и новые (*летальный исход* вместо *смерть...*)» [2, с. 590].

Одним из подвидов табуированной лексики являются названия животных и зверей, применяемые в основном в специфических речевых ситуациях охотников и рыбаков. В основном в силу суеверных представлений, чтобы не потревожить покой природы, не навлечь на себя беду со стороны духов, или не спугнуть добычу и с желанием привлечь удачу в своей деятельности, охотники и рыбаки избегают использования конкретных наименований, заменяя их определенными знаковыми словами. В данном случае происходит замещение большого пласта лексики эвфемистическими обозначениями.

Цель статьи – рассмотреть табуированную и эвфемистическую лексику, как подставных наименований животных и зверей, в хакасском языке на предмет их обусловленности когнитивной деятельностью, коллективным сознанием хакасов. Как известно, эти названия в большей части касаются взаимодействия определенного этноса и окружающей природы. Хакасы относительно недавно вели кочевой образ жизни, поэтому в их языковой картине мира наиболее четко отражаются отношения человека, животных и ландшафта. Наиболее ярко, вербально указанные отношения проявляются в таких языковых единицах и синтагмах, как табу, эвфемизмы, сравнения с представителями животного мира, оценочные слова и словосочетания, фразеологизмы, поговорки и пословицы. Примеры: **адай сырай** страшный; **адай табан бран** собачье отродье; **адай чарымы** подлец [3, с. 20]; **хозан чүрек** трусливый, заячья душа; **хозан пас** глупец; **разе** бестолочь [3, с. 833]. *Аба инекке харындас нимес* (посл.) – Медведь корове – не брат. **Ат чаксыда, чол хысха погов.** – Если конь хорош, и путь короток. Думаем, что эту своеобразную типологию языковых единиц и синтагм, актуальных в аспекте соотношения человека с окружающим его миром, эти словесные табу и эвфемизмы могут и должны отражать: они часто первыми и «приходят на ум» носителю языка, если нужно выстроить ряд сегментов языковой картины мира, производных от национального менталитета.

В силу своей значимости в языковой картине мира и, соответственно, широкой частотности в употреблении, табуированная и эвфемистическая лексика, интересует многих исследователей в разноструктурных языках. Данный пласт лексики на материале тюркских языков коренных народов Южной Сибири также не раз становился предметом лингвистических исследований [4; 5; 6; 7 и др.]. В этих и других работах описываются и выделяются семантические, грамматические и фонетические особенности табуированной и эвфемистической лексики, что является немаловажным при исследовании данного фрагмента лексики.

Хакасы в своем сравнительно недавнем прошлом вели кочевой образ жизни, также охота у них занимала значительную часть жизни, поэтому можно считать, что в хакасском языке возник круг слов, составляющих специальный «охотничий» язык. И по сей день почтительное отношение хакасов к природе, окружающему миру проявляется в их традициях и обычаях. Почитание природы, включающее в себя запрет на произношение имен ее представителей, сохраняется как этическая норма в общении и поведении людей.

Известный хакасский этнограф К.М. Патачаков в своей работе, посвященной вопросам охоты хакасов, пишет: «Хакасы-охотники относились к зверям весьма почтительно и с уважением. ... Охотники зверей не называли своими собственными именами, а пользовались подставными именами. Подставными именами пользовались еще и для того, чтобы не выдавать свое присутствие в тайге...» и приводит примеры таких «подставных» названий животных: ат (лошадь) – **узул азах** (длинноногий); инек (корова) – **чызыг пурун** (гнилой нос); хой (овца) – **маарас** (блеющая); аба (медведь) – **агаң, улаба** (дедушка), **чир хулах** (земляной ухо); пүүр (волк) – **узул хузурух** (длиннохвостый), **хатыг мойын** (твердая шея), **хуруғ наах** (сухая щека), **чазы адайы** (степная собака); тиин (белка) – **сөбк пас** (костяная голова); холнах (колон) – **саарасхыр** (соловый жеребец); сын (марал) – **инек** (ко-

рова); хозан (заяц) – **чирік пурун** (раздвоенный нос); тамхы (табак) – **сазах оды** [табак (растение)]; пычак (нож) – **кистіг** (резак); палты (топор) – **сапчак** [кадушка], мыльных (ружье) – **тырлос**, **атынчаң** (то, чем стреляют); ух (пуля) – **тоглах** (круглый); адай (собака) – **піденген** (замаранная); ит (мясо) – **хызарган** (краснеющий); көбзе (кочерга) – **чазол** (палочка для шурования огня); күл (зола) – **типсечең** (то, что толчут); одың (дрова) – **сарыгмай** (желтеющий); таған (таган) – **хатхыг** (таган); абыс (поп) – **узул сас** (длинноволосый); хам (шаман) – **пас пулгас** (головамаха-тель)» [8, с. 28 – 29]. Из представленного материала можно выделить несколько важных аспектов:

а) на первый взгляд, не все приведенные лексические пары (их всего – 22) можно считать относящимися к теме охоты, охотничьего промысла. Кажется, не совсем вписываются в указанный контекст пары, в которых фигурируют «поп» и «шаман». Но в действительности упоминание этих лиц совсем не случайно: и до начала охоты, и во время нее (охотничий период зачастую был длительным по времени), и по возвращении с охоты выполнялись разные церемониальные действия. В селении их обычно проводил шаман, а непосредственно на охоте – старший артели. Необходимость упоминания о православном священнике возникла уже после принятия христианства. Но «в тайге охотники не крестились. Крещеные охотники снимали кресты и прятали...» [8, с. 23]

б) в приведенном материале просматривается основной принцип (или вполне определенная тенденция) языка: замена одних слов другими. Очевидно, что иерархию подпадающих под этой случай единиц языка можно выстроить в зависимости от степени сакральности или в направлении от высокого стиля – к низкому. Таким образом, предлагается следующая градация: собственно табу – табуированная лексика (подставные названия) – описательные образные обороты – нейтральные эвфемизмы – грубые (низкие) эвфемизмы. Описательными образными оборотами являются слова: **узул азах** «длинноногий» (конь), **чызыг пурун** «гнилой нос» (корова), **маарас** «блеющая» (овца), **узул сас** «длинноволосый» (поп), **пас пулгас** «головамаха-тель» (шаман), **сөбк пас** «костяная голова» и др.

Разного рода словари обычно показывают эвфемистические замены табуированных слов – наименований животных и зверей. Например, **аба** «медведь» всегда был объектом охоты не только у хакасов и очень силен и опасен для людей. В существующих табуированных наименованиях содержатся признаки страха и уважения к этому зверю: **аба I** «медведь». *Аба инекке харындас нимес* (погов.); **үңес** «медведь (самец)». *Хара суучах харында үңестің істерін көргөбіс* (чоох тілі). *Суғ хастади үңес ізі парыбыстыр*; ? **апсах II / апчак I** (саг. эфв.) «медведь, букв. старик». *Мин, апсахсар, харах албин, угаа чалсырхап, көрчеткебін: андағ чоон аңы көрбеең полғам; тайға эззі* «медведь, букв. хозяин тайги»; **улаба II** «медведь, букв. дед». *Улабадаң тискіріп, мүйүстің ине сыын палаларын ізіг көлге чатпаған; чир хулах* «медведь, букв. всеслышащий». *Чир хулахтың чалбах, күстіг айлапы, талтах азахтары, чоон, пик пүдізі хайхатхан Аринаны; азыг, азыг айы* «медведь, месяц февраль (букв. месяц медведя)». *Азыг айында күн пөзік көдіріпін пастапча; талтах азах* «медведь, букв. косолапый». *Аннаң айна ла чоохтазып алар. Талтах азах ла чілі абогырча* (Сс); **ага II** (эфв.) «медведь, букв. дедушка». *Тайгада ах-ох түзерге чарабас, ага даа ис салар* [9, с. 13 – 14]. Как видим из данного словарного толкования, эвфемистическими синонимами к слову **аба** «медведь» являются: **апсах II / апчак I** «старик», **улаба II** «медведь, букв. дед», **ага II** (эфв.) «медведь, букв. дедушка». В семантике данных наименований содержится оттенок уважительного отношения к зверю. Такие названия не случайны, поскольку у хакасов, как и у других тюркских народов, старшие родственники, особенно, мужского пола (отцы, деды, дяди и др.) всегда были в уважении и почете. В основе наименования **тайға эззі** «хозяин тайги» лежит опять же суть уважения к данному зверю, как хозяину тайги, а люди – гости и должны вести себя соответствующе. Отсюда же вытекают запреты, действующие и поныне: нельзя кричать и петь в тайге, нельзя разводить огонь посреди дороги и т.д. Название **чир хулах** «медведь, букв. всеслышащий» мотивировано тем, что медведь – опасный зверь, и в тайге нужно быть осторожным. Эвфемизм **талтах азах** «медведь, букв. косолапый» включает в себе образное представление о медведе исходя из его внешнего вида, как о косолапом звере. Однако частое использование подобных слов могут вытеснять первичные наименования, поскольку «изнашиваются» их образные и метафорические признаки. На этот счет В.А. Боргояков отмечает, что старое общетюркское назва-

ние медведя **азыг** сохраняется только в шорском диалекте, во всех остальных же диалектах оно заменилось эвфемизмом **аба** «отец, дед», «и даже в шорском теперь более распространено **аба**» [4, с. 17].

Таким образом, на примере табуированной и эвфемистической лексики в хакасском языке видим, что отдельные фрагменты лексического состава языка опираются как на обыденное («повседневное») человеческое сознание, так и на виртуальное (сакральное, мифологическое) сознание. В хакасском языке достаточно отчетливо проявляется специфика фор-

мирования картины мира как мировоззренческого феномена, хотя, возможно, культура народа, говорящего на этом языке, не представляет тип «культур, сохраняющих в активе многие архаические элементы до настоящего времени» [10, с. 45]. Вопросы, касающиеся табу и эвфемизмов, важно решать в рамках междисциплинарных исследований (в нашем случае – на стыке лингвистики и этнографии), чтобы эффективнее оценивать соотношение мировоззренческого и языкового сознаний в формировании отдельных фрагментов национальной языковой картины мира.

#### Библиографический список

1. Леонтьев А.А. Табу. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Главный редактор В.Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 501.
2. Арапова Н.С. Эвфемизмы. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Главный редактор В.Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 590.
3. ХРС – Хакасско-русский словарь = Хакас-орыс сөстiк. Новосибирск: Наука, 2006.
4. Боргояков В.А. *Лексика охоты и рыболовства в диалектах хакасского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.
5. Каксин А.Д. О табу и подставных названиях в хантыйском и хакасском языках. – *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2016; 1 (11): 45 – 52.
6. Сувандии Н.Д. Табу и эвфемизмы в охотничьей лексике тувинского языка. *Филологические науки: вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота. 2016; 5 (59): В 3-х частях; Ч. 2: 138 – 141.
7. Яймова Н.А. *Табуированная лексика и эвфемизмы в алтайском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1985.
8. Патачаков К.М. Некоторые сведения об охоте хакасов. *Рукописное наследие Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории*. Абакан, 2006; Выпуск № 1.
9. Кызласова И.Л., Чертыкова М.Д. *Словарь синонимов хакасского языка*. Хакас тілінің синонимнер сөстiгі: Справочное издание. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2014.
10. Пушкарева Е.Т. *Картина мира в фольклоре и традиционных представлениях ненцев: системно-феноменологический анализ*. Автореферат диссертации ... доктора исторических наук. Москва, 2003.

#### References

1. Leont'ev A.A. Tabu. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor V.N. Yarcova. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990: 501.
2. Arapova N.S. 'Evmfizmy. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor V.N. Yarcova. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990: 590.
3. HRS - *Hakassko-russkij slovar'* = Hakas-orys söstik. Novosibirsk: Nauka, 2006.
4. Borgoyakov V.A. *Leksika ohoty i rybolovstva v dialektah hakasskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
5. Kaksin A.D. O tabu i podstavnykh nazvaniyakh v hantyskom i hakasskom yazykah. - *Tomskij zhurnal lingvisticheskikh i antropologicheskikh issledovanij*. 2016; 1 (11): 45 - 52.
6. Suvandii N.D. Tabu i 'evfemizmy v ohotnich'ej leksike tuvinskogo yazyka. *Filologicheskije nauki: voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota. 2016; 5 (59): V 3-h chastyah; Ch. 2: 138 - 141.
7. Yaimova N.A. *Tabuirovannaya leksika i 'evfemizmy v altajskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1985.
8. Patachakov K.M. Nekotorye svedeniya ob ohte hakasov. *Rukopisnoe nasledie Hakasskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta yazyka, literatury i istorii*. Abakan, 2006; Vypusk № 1.
9. Kyzlasova I.L., Chertykova M.D. *Slovar' sinonimov hakasskogo yazyka*. Hakas tiliniñ sinonimner söstigi: Spravochnoe izdanie. Abakan: Izdatel'stvo FGBOU VPO «Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova», 2014.
10. Pushkareva E.T. *Kartina mira v fol'klоре i tradicionnyh predstavleniyah nencev: sistemno-fenomenologicheskij analiz*. Avtoreferat dissertacii ... doktora istoricheskikh nauk. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 24.06.17

УДК 81'373(=811.511.152.2+161.1+581)

**Kulakova N.A.**, senior lecturer, doctoral postgraduate, Mordva Language Department, N.P. Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), E-mail: nad\_kul@rambler.ru

**Palenova T.P.**, senior teacher, Department of English Language for Professional Communication, N.P. Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), E-mail: Palenova.tat@yandex.ru

**Liu Hui.**, senior lecturer, Wuhan Textile University, School of Foreign Languages (China), E-mail: 秋水 1067496118@qq.com

**IDIOMATIC EXPRESSION TO THE COLOR COMPONENTS (USED IN MOKSHA, CHINESE AND RUSSIAN).** Today linguistics pay much attention to set phrases with components of color names in different languages. The article discusses benchmarking set phrases with color components in Moksha, Chinese and Russian. The relevance of the research is substantiated by differences in the language picture of the world of the three nations, as well as the national character, especially, which is reflected in phraseological units. The purpose of the research is to find similarities and differences between the Moksha, Russian and Chinese languages, which are identified in the structure and semantics of set phrases with color components. The method of a component analysis is the comparison of semantic set phrases with color component reveals the unifying their semantics Moksha, Russian and Chinese languages, reflecting their semantic features that is of interest to this study. For the first time the authors carry out a semantic analysis of phraseological units with the component colors on the factual material unrelated languages. The characterized phraseological units can be considered as the most important components of the man's inner world, therefore, are of interest to the language of human modeling and to identify the ethnic peculiarities of people's attitude to the world. The system of phraseological units in Moksha, Russian and Chinese languages represent specific color zones, each of which has its own symbolism and figurative meaning. The results of the research can be useful for specialists who define and describe a cultural identity of a language picture of the world, and who study problems of intercultural communication.

**Key words:** idiomatic expression, color component color term, color, language, culture, meaning, symbolism, national and cultural peculiarities.

**Н.А. Кулакова**, канд. филол. наук, доц. докторант каф. мордовских языков Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск, E-mail: pad\_kul@rambler.ru

**Т.П. Палёнова**, ст. преп. каф. английского языка для профессиональной коммуникации, факультет иностранных языков Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск, E-mail: Palenova.tat@yandex.ru

**Лю Хвей**, доц. каф. иностранных языков, Текстильный университет, г. Ухань, Китай, E-mail: 秋水 <1067496118@qq.com>

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОБОРОТЫ С ЦВЕТОВЫМ КОМПОНЕНТОМ (ИСПОЛЗУЕМЫЕ В МОКШАНСКОМ, РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ)

Настоящее время в языкознании большое внимание уделяется фразеологическим оборотам с компонентом цветообозначения в различных языках. В статье рассматривается сопоставительный анализ фразеологических оборотов с цветовым компонентом в мокшанском, китайском и русском языках. Актуальностью исследования являются различия в языковой картине мира трёх народов, а также национальный характер, особенности, нашедший свое отражение во фразеологизмах. Цель исследования – отражение общего и различного между мокшанским, русским и китайским языками, которые выявляются в строении и семантике фразеологических оборотов с цветовым компонентом. В работе используется метод компонентного анализа, который позволяет выявить общее в семантике мокшанского, русского и китайского языков, средства, отражающие их семантические, особенности. Впервые осуществлен системный семантический анализ фразеологических оборотов с компонентом цвета на фактическом материале неродственных языков. Фразеологические единицы рассматриваются в качестве важнейших составляющих внутреннего мира человека, следовательно, представляют интерес для языкового моделирования человека и для выявления этнических особенностей мировосприятия. В системе фразеологических единиц мокшанского, русского и китайского языков существуют группы фразеологизмов с колоративным компонентом, репрезентирующие специфические цветовые зоны, каждая из которых обладает особой символикой и образными значениями. Результаты исследования могут быть использованы при определении и описании национально-культурной специфики языковых картин мира в целом, а также при изучении проблем межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** фразеологические обороты, цветовой компонент, цветообозначение, цвет, язык, культура, значение, символика, национально-культурная особенность.

Как известно, особую роль в языках играют фразеологические обороты. Последнее время в области лингвистики оживился интерес к цветовому компоненту и это вполне оправдано. Многие лингвисты изучают использование цвета у разных народов мира, выявляют специфику цветоопределения во фразеологических оборотах, обуславливают в различных языках национальную особенность [1, с. 88]. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, что владея одинаковыми органами чувств – глазами, видя определенный отрезок реальности, наблюдая весь цветовой спектр способны различать только те цвета и их оттенки, имеющие название в нашем языке [1, с. 153 – 154]. Исследуемый материал фразеологических оборотов с цветовым компонентом даёт возможность выявить глубже те закономерные связи языковых и культурных моделей. Определяет степень участия цветового компонента как отличительного признака культуры, а также поможет выявить семантические преобразования фразеологизмов с цветовым компонентом в сравниваемых языках [2, с. 88].

Известно, что рассматриваемые языки принадлежат к различным группам: мокшанский – к финно-угорской, русский – к славянской, китайский – к китайско-тибетской семье.

Эта принадлежность вызывает интерес к приведенным в данной статье языкам именно в сравнительном плане, так как предполагает в них как общие, так и различные черты.

Семантический диапазон цветовых фразеологизмов включает как положительные, так и отрицательные коннотации. В мокшанском, русском и китайском языках наблюдается параллелизм ассоциативного употребления 'основных' цветовых терминов (например, *акша* 'белый' устойчиво сохраняет самые положительные коннотации, а *равжа* 'чёрный' является его противоположностью). Положительные и отрицательные коннотации выявляются и у остальных цветовых наименований.

Фразеологические обороты, в составе которых цветовой компонент, привлекли наше внимание. В данных языках цвет является культурным компонентом выражений, где он символизирует следующее:

**1. Фразеологические обороты с цветовым компонентом «белый».** Белый цвет – самый светлый относительно других цветов спектра. Этот цвет в разных языках воздействует экспрессивно на сознание человека и обладает наибольшими сочетательными возможностями. Диапазон ассоциаций, который способен демонстрировать белый цвет, широк. Белый цвет символизирует – мир, чистоту [3, с. 47].

В мокшанском языке белый цвет ассоциируется с чем-то светлым, добрым, чистым, ясным. Чуть позже он начал символизировать святость, радость, непорочность и невинность. Например: *акша гуленя* 'белая голубка': мокш. *Ёмла шабанясь аши*

*тядянци ваксса, кода акша гуленя* [4]. 'Маленький ребёнок стоит рядом с мамой как белая голубка'. *Акша келуня* 'белая берёзка' подчеркивает стройный стан и непорочность девушки: *Стирсь акша келунякс няевсь лядыксень ёткста* [4]. 'Девушка среди других смотрелась белой голубкой'. В семантике фразеологизмов с компонентом *акша* 'белый', в основном преобладают положительные значения. Фразеологические обороты в мокшанском языке, в которых этот цвет обозначает негативные явления, незначительны. Например: а) *эводемаь эзда акшемсь* 'сильно испугаться'. *Авась эводемаь эзда акшемсь, кодак няезе палы кудть* [4]. 'От испуга женщина сильно испугалась (букв.: побледнела от испуга), как только увидела горящий дом'; б) *акшемсь кода лов* 'сильно испугалась, побледнела (а)'. *Мъзярда авати азо-зь мирденц куломанц колга, сон эводемаь эзда акшемсь кода лов* [4]. 'Когда женщина услышала о вести гибели мужа, она побледнела (букв.: побледнела как снег)'.

В китайской культуре существует пять составляющих космоса: огонь, вода, земля, металл и дерево. Эти элементы, по мнению древних китайцев, являются источником всего в природе. Из этих же элементов и исходят соответствующие цвета. Им соответствуют – 動 'красный', 白 'белый', 喜 'чёрный', 歡 'желтый', 清 'сине-зеленый'. В китайской культуре цвета синий и зеленый не отличаются между собой, они обозначаются единым цветом, иероглифом 清 'сине-зеленый'. Древние китайцы установили закономерность между цветами и составляющими элементами космоса, что зависит от движения Небес и Небесного Дао. Так, чёрный и белый стали первородными цветами. В соответствии с китайской иерархией, цвета располагались в следующем порядке: красный, желтый, голубой (включая зелёный), белый и чёрный [5, с. 63].

В китайском языке белый цвет символизирует молодость, неопытность, незрелость. Например: а) 白面书生 'белое лицо' – означает 'молодой, неопытный'. 别担心, 他只不过是白面书生. 'Не беспокойся. Он ещё слишком молод (букв.: у него белое лицо)'; б) 白事 'счастливое, светлое событие'. 别伤心. 这是白喜事, 你的父亲都90了. 'Не грусти. Твоему отцу было 90, когда он умер (букв.: это счастье дожить до 90)'; в) 白脸曹操 'неискренний, двуличный человек'. 小心点. 他是个白脸的家伙. 'Будь с ним осторожен, это хитрый человек (букв.: на нём белая маска)'.

В русском языке фразеологизмы с компонентом 'белый' ассоциируются с ясным, добрым, светлым. Также символизирует чистоту намерений. Например: а) белый день 'радостный, новый, хороший'. Когда же наступит белый день? [6]; б) белая лебедушка 'чистота, невинность, юность, непорочность'. Употребляется чаще в русском языке и в устном народном творчестве по отношению к девушке. Вот она белой лебедушкой прошла мимо



соседок [6]; в) белые одежды 'чистый, непорочный, с чистыми помыслами'. В русском языке с давних времён данный фразеологический оборот используется в речи носителей языка, приравнивая со святыми. Например: Он приснился ей в белых одеждах [6]; г) белый и пушистый 'остаться / быть хорошим, безгрешным'. Ты что, хочешь остаться белым и пушистым? [6]; д) белая зарплата 'официальная, установленная законом, выплата денег лицу'. Пенсию будут начислять, только с белой зарплаты [6].

Наряду с положительным значением и в русском языке существуют фразеологические обороты с отрицательным значением. Например: а) белая ворона 'по отношению к человеку, выделяющимся чем-либо среди других людей'. Употребляется больше в разговорной речи. Например: На том празднике я чувствовала себя белой вороной [6]; б) света белого не видно 'ничего хорошего'. На улице так мело, что света белого не видно [6]; в) белый свет не мил 'всё хорошее не в радость'. Работал с утра до ночи, устал так, что свет белый стал не мил' [6];

2. Фразеологические обороты с цветовым компонентом «чёрный».

Во многих языках чёрный цвет символизирует несчастье, горе, гибель, траур. По определению Р.Р. Закирова, что психоэмоциональное воздействие 'чёрного' на подсознание человека оставляет мрачное впечатление, а также физическое восприятие чёрного цвета зрением, взаимодействуют между собой [7, с. 33].

Часто фразеологические обороты с цветовым компонентом *равжа* 'чёрный' в мокшанском языке служат для обозначения отрицательных качеств человека к человеку с недобрыми намерениями. Например: а) *равжа ломань* 'злой / плохой человек'. *Тя авась аф цебярь, равжа ломань* [4]. 'Эта женщина нехорошая, злая (букв.: чёрный человек)'; б) *равжа седи* 'злбный, завистливый, человек со злыми намерениями'. «*Тя равжа ломанть тага мезенди тердест тязя?*» — *мярьсь бригадста фкя алясь, но кивок сонь ширенц ашезе кирде* [4]. '«Зачем этого завистника (букв.: чёрное сердце) пригласили сюда?» — сказал один мужчина из бригады, но никто его не поддержал»; в) *равжа мялхть* 'иметь плохие, грязные намерения'. *Тяни Петянь прясса шарсть аныцек равжа мялхть* [4]. 'Теперь у Петра в голове крутились только грязные намерения (букв.: чёрные мысли)'; г) *равжа тефт* 'темные дела (букв.: чёрные дела)'. *Ня кафта цёратне венди кадозь равжа тефснон* [4]. 'Эти два парня на ночь оставили тёмные дела (букв.: чёрные дела)'. Также стоит отметить, что в меньшей степени встречаются интерпретации «чёрного» с положительным значением. «Чёрный цвет — цвет торжественности какого-либо события» — отмечает С.Г. Тер-Минасова [8, с. 75 — 76]. Так, и у мордвы-мокши мы находим большое уважение к земле, к ржаному хлебу. Цвет *равжа* 'чёрный' в этом случае несет значение хорошего плодородия. Носители мокшанской речи часто обращались к земле: *равжа Масторня-кормилецкя* 'чёрная Земля-матушка-кормилица' или *кудса равжа киш паморьскявок аш* 'дома нет ничего (букв.: ни крошки чёрного хлеба)'.

Общее находим в определении чёрного цвета с китайским языком. В данном языке чёрный цвет обозначал вину и порок, поэтому, говоря, что у человека чёрное сердце, подчеркивали его порочность. Напротив, белый цвет воспринимался как указание на моральную чистоту [5, с. 63]. Например: а) 黑心 'злой, злобный, завистливый'. 他是个黑心人. 'Его считают злобным человеком (букв.: с чёрным сердцем)'; б) 黑 'лукавый, нечестный, хитрый'. 他是个黑暗阴冷的人, 我们怕和他打交道. 'Он лукавый (букв.: чёрный), мы остерегаемся иметь с ним дело'; в) 黑人 'неизвестный, скрытный, темная личность'. 你是黑人. 'Это неизвестный нам человек (букв.: чёрный человек), мы ничего о нем не знаем'; г) 黑 'неверный образ жизни, криминальный путь'. 他走的是黑道. 'Он ступил на неверный путь (букв.: на чёрном пути)'.

В русском языке чёрный цвет преимущественно выступает в значении отрицательного показателя во фразеологических оборотах. Например: а) чёрный день 'предполагаемая нужда, трудность'. Половину заработка приберет на чёрный день [6];

б) чёрными словами 'ругать, бранить'. Ругала жена мужа, почем зря, чёрными словами [6]; в) чёрные мысли 'иметь плохие, грязные намерения'. Всю ночь в голову лезли чёрные мысли [6]. Из вышеприведённых примеров видно, что данный фразеологизм встречаем и в мокшанском языке; в) делать чёрную работу 'тяжёлую, грязную, неблагодарную'. 'Всю чёрную работу поручили сделать первой бригаде' [6].

Отрицательные значения встречаются довольно часто в устном народном творчестве русского языка. Например: в) чёрный ворон 'горе, несчастье, печаль'. Не кружись ты, чёрный ворон, над моею головой; г) чёрный список 'список неблагонадежных лиц'. 'Он боялся оказаться в списке неблагонадежных лиц (букв. 'в чёрном списке')'; д) чёрная /гнилая душа 'с плохими, злыми намерениями'. 'Этот человек оказался с недобрыми намерениями (букв. с чёрной душой)'.

Общей чертой рассматриваемых фразеологических оборотов является преобладание позитивных интерпретаций в семантике белого цвета, в то время как у чёрного цвета больше негативных значений.

Сопоставление цветов «белого» и «чёрного» проводилась на самых ранних этапах развития искусства и религии, могло быть представлено, как противостояние света и тьмы. Так, например, для древнего человека белый ассоциировался со светлым радостным началом, воспринимался как указание на моральную чистоту, а чёрный — с наступлением тьмы, чем-то зловещим и смертельно-опасным [9, с. 41]. Например:

а) Жизнь, она как зебра — то белая полоса, то чёрная (букв.: то счастливое событие, удача, то беда, проблемы);

б) чёрная зависть (сильная ненависть), белая зависть (радоваться как за себя). Чёрная зависть разьедала ей душу. Я завидую тебе белой завистью.

в) чёрно-белое (без эмоций, красок, нейтральное). Вот так все и прошло, как в чёрно-белом кино.

3. Фразеологические обороты с цветовым компонентом «красный».

Область распространения красного цвета крайне обширна: он присутствует во всех видах народного творчества и в художественной литературе. Цвет может символизировать природные явления, внешний вид человека, его одежду, название различных животных и растений, плодов и других составляющих окружающего мира. Красный цвет — это огонь, солнце и добродетель. Красный цвет проявляется своей красотой и яркостью. Однако символические значения красного весьма противоречивы. С одной интерпретацией это цвет красоты, любви, радости, с другой — цвет гнева, вражды, мести [10, с. 168]. 'Красный' часто встречается во фразеологии многих языков.

Если рассматривать национальную одежду мордвы, то её цветовая особенность, ставшая традиционной, например: *Панар* — женская рубаша, которую шили из белого холста льняного или конопляного, украшенная вышивкой преимущественно красного и чёрного цвета. Такой национальный предмет одежды как, шерстяные чулки окрашивались в белый, красный и чёрный цвета [11, 96]. В мокшанском языке тёмно-красный цвет символизирует любовь, право, силу, мужество, храбрость, жизнь, освобождение от гнёта, историческую память народа. Например: а) *якстерьхнень мархта улемс* 'быть на передовой, революционной'. *Монь атязе ульсь Якстерь Армияса, якстерьхнень мархта* [4]. 'Мой дед был в Красной армии, на революционной (букв.: с красными)'; б) *якстерьхне макссть воляши* 'красные дали свободу'. *Монь шавазе мярьгондсь: «Тейке якстерьхне макссть воляши»* [4]. 'Моя бабушка говорила: «Нам красные дали свободу».

Красный цвет несет и отрицательные значения. Например: *якстерьгодсть пиленза/ якстерьгодсть шамац* 'стало ему стыдно'. *Цёраньсь васькафнесь бабанцты, а сонцень якстерьгодсть шамац* [4]. 'Мальчик врал бабушке, а самому стало стыдно'.

Цветообозначение *якстерь* 'красный' употребляется в сравнительном обороте: *якстерьгодомс кода рака* 'смутишься, стесняешься, краснеешь со стыда'. *Мъярда кървьастсть тол, няине: стьрь ялазень шамац яктерьгодсть* [12, с. 55]. 'Когда зажгли свет, я увидела: моя подруга смутилась (букв.: стала красной как рак)'. Оттеночным цветом красного выступает слово *кърфай* 'цвет, связанный с горением — цвет огня', указывающий на цвет зари. *Меньельть крайса мазы котфокс крфазевсь зарясь* [13, с. 73]. 'На горизонте красивым полотном загорелась заря'.

В китайском языке «красный» выступает символом процветания, богатства, достатка, благополучия, праздника, радости, страсти, теплоты, любви, избавление от зла. Красный цвет, неотъемлемый цвет праздничных церемоний традиционных для Китая. Фразеологические обороты, как и эпитеты в китайском языке, связанные с красным цветом, символизируют популярность, красоту, счастье, процветание, а также смущение. На-

пример: а) 红人 'известная популярная личность'. 就算他很红, 也不讨我们喜欢. 'Он нам не нравится, хотя он и очень популярен (букв.: красный человек)'; б) 红道 'успешный, благополучный'. 我们很高兴他走的是红 (正) 道. 'Мы рады, что у него все благополучно (букв.: он на красной дороге)'; в) 红口白牙 'держат обещание'. 你红口白牙. 'Ты должен держать своё обещание (букв.: у тебя красный рот и белые зубы)'; г) 红顶 'под покровительством'. 他有个红顶子, 难怪他很有钱. 'У него есть поддержка властей (букв.: красная шапка), поэтому он так богат'.

В русском языке коннотативное значение фразеологических оборотов с цветовым компонентом 'красный', выражается в основном в положительной оценке. Этимологически 'красный' значит 'красивый, лучший, передовой'. Это значение присутствует во многих названиях. Например: Красная площадь, Красная строка, Красный узел (название станции), Красная стрела (названия поезда), Красная армия 'передовая, революционная'; а) красная пора 'лучшее, удачное время'. — Настала красная пора её жизни [6];

В русском языке фразеологические обороты с цветовым компонентом «красный», значительное превосходство отражается с положительной оценкой. Например: а) красная пора 'лучшее, удачное время'. 'Настала красная пора её жизни' [6]; б) красная девица 'нарядная, привлекательная (девушка на выданье)'. 'Издавна Россия славилась своими богатырями и красными девицами' [6]; в) красное словцо 'остроумие, хлёсткое замечание'. Для красного словца, не пожалеет и родного отца' [14, с. 303].

Встречаются фразеологические обороты, несущие отрицательное значение. Например: а) красный как рак 'стесняться, краснеть со стыда'. 'Мальчик покраснел как рак, опустил глаза и вернул велосипед хозяину' [6]; б) пускать красного петуха 'пожар'. Опять вчера вечером на конце деревни пустили красного петуха' [6]; в) красная (красна) девица 'бездельничать'. В современном русском языке данный фразеологизм трансформировалось и встречается с ироничным значением. '«Что сидишь как красная девица»' [6];

В выше рассмотренных трёх языках, фразеологические обороты с цветовым компонентом «красный», в основном имеют положительное значение.

#### 4. Фразеологические обороты с цветовым компонент «синий / голубой».

Во многих языках синий цвет символизирует — верность, славу, искренность, честь, верность.

В мокшанском языке синий цвет символизирует плодородную землю, насыщенную водой, свободу. Он может быть носителем как положительных, так и отрицательных характеристик. Например: а) сеном, кода менель 'синий, как небо'. Сувасть ширезонк шабраньконь стирняц: селмонза сенепт, кода менельсь [4]. 'К нам зашла дочка соседки: глаза синие как небо'. Встречаем и отрицательные значения, при этом наблюдаем: значение 'холода' сохраняется во всех фразеологизмах в сравнительных оборотах: б) сеном, кода кал 'сильно замёрзнуть'. Шабатне ульцяста сувамда меле ащест сенепт, кода калхт [4]. 'Дети после улицы сильно замёрзли (букв.: 'синие, как рыба)'; в) сеном, кода покойник 'сильно замёрзнуть'. Бабазе ёфси пцтай аф ушнесы пянакудонц, ащекшн кельме кудса, няйф, сеном, кода покойник [4]. 'Бабушка почти совсем не топил печку, сидит в холодном доме, видно, сильно замёрзла (букв.: 'синий, как покойник)'; г) сеном, кода ваяф ломань 'сильно замёрзнуть'. Цёранятне ламос уендсть ляйса, озасть ляй трвати, сенепт, кода ваяф ломат-ть [4]. 'Мальчики долго плавали в реке, сидят на берегу, сильно замёрзли (букв.: синие, как утопленники)'.

Для китайского языка голубой — это символ всего сущего, символ Дао — Священный путь [5, 62]. Например: а) 蓝图 'большие и добрые планы'. 总统心中有一个中国未来的蓝图. 'У нашего президента большие и светлые перспективы на будущее Китая (букв.: голубые картины)'; б) 蓝调 'грустная, печальная, меланхолическая'. 他喜欢忧郁的蓝调. 'Ему нравилась грустная, спокойная музыка (голубая)'.

В русском языке «синий» цвет имеет коннотацию с голубым цветом и во фразеологических оборотах символизирует, например: а) голубая кровь 'превосходство происхождения'. Её бабушка по происхождению была из голубых кровей [6]; б) голубая мечта 'что-то далёкое'. Моя голубая мечта съездить на Родину [6].

В значениях «белый» и «голубой» цвета перекликаются и могут иметь общие значения — верность, истина, правосудие и непорочность в христианской традиции. Светло-голубой цвет — символ чудесного, непостижимого. Голубой же цвет ассоциируется с цветом неба. Аналогично наблюдаем и в мокшанском языке. Поэтому как в русском, так и в мокшанском языках, коннотация фразеологизмов с этим цветом зачастую положительная.

#### 5. Фразеологические обороты с цветовым компонентом «зеленый».

Интерпретация зеленого цвета разнообразна. Сяняря 'зеленый' цвет в мокшанском языке — это цвет зарождения, цвет растительного мира, расцветания, молодости, надежды, силы. Зеленый в основном выступает как символ природы, так как чаще встречается в ней. Например, определение цвета в мордовских словарях идет на примерах в сравнении её с живой природой: сяняря тишень 'зеленая травка', сянярьгодсь перьфяльсь 'все вокруг расцвело' и т. п. Цветовой компонент сяняря 'зеленый' у мордвы-мокши, ассоциируется зачастую с положительными понятиями, но может и с отрицательными, причем может также употребляться синонимом пиже 'зеленый'. Например: а) сяняря нинге 'молод еще' / 'недозревший, незрелый, неспелый, зеленый'. «Тон сянярят нинге, штоба клубу якамс», — сюещь тядьса цёраняц эса [4]. '«Ты молод ещё, чтобы в клуб ходить», — ругала мама сына'; б) сяняря/пиже марь 'слишком молодой'. «Мес-бди тонь ялгаце няеве пиже марькс», — рахсезь корхтась цёранятне Миша ялгаснонды [4]. '«Почему-то твой друг слишком молодой (букв.: неспелое (зеленое) яблоко)», — насмешками говорили друзья Мише'; в) сяняря ведня 'спиртное, крепкий напиток'. «Каяк аф лама сяняря ведня», — анась шабрац Маря бабань [4]. '«Налей немного крепкого напитка», — попросил сосед у бабы Маши'; г) сянярьгодсь кяжть эзда 'сильно разозлиться'. Мзярда кармасть Витянь лангаса рахсема, сон мянь сянярьгодсь кяжть эзда [4]. 'Когда начали смеиваться над Витей, он сильно разозлился (букв.: позеленел от злости)'; д) нолкне нинге сянярят 'слабак еще'. «Нолкне нинге сянярят, штоба сяськомс монь», — мярьгсь кяжиста цёранясь ялганцы [4]. '«Слабак ты ещё, чтобы осилить», — сказал мальчик другу (букв.: сопли еще зеленые)'.

В китайском языке сине-зеленый цвет — это цвет весенней пышной листвы деревьев. Этот цвет также символизирует здоровье, процветание и гармонию, надежду. Например: а) 绿色的希望 'верить в лучшее'. 无助的时候她也总是充满着绿色的希望. 'Она всегда надеялась на лучшее (букв.: зелёная надежда), даже будучи в безнадёжном положении'.

Зеленый воспринимался как цвет власти. Перед преступником, которого должны были казнить, несли зеленую доску с текстом приговора [14, с. 347]. Помимо положительного, этот цвет имеет и отрицательное значение — измена, неверность. Например: б) 绿帽子 'рогоносец'. 你是个可怕的女人, 这么多绿帽子给你的丈夫戴着. 'Ты ужасная женщина, ты сделала своего мужа рогоносцем (букв.: одела в зелёную шапку)'; в) 绿脸 'гневное, злое'. 听到这个消息, 他气得脸都绿. 'Он разгневался (букв. лицо позеленело, когда он услышал ужасные новости'.

В русском языке фразеологизмы с компонентом цвет 'зелёный' интерпретируется реже не только в положительном, но и в отрицательном значении. Его коннотация цвета определяется, как молодость. Например: а) зеленый юнец 'молодость, незрелость'. Зелен ещё меня учить [6]; б) молодозелено. Вот оно молодозелено, учи их всему [6]; в) тоска зелёная 'очень глубокая грусть'. Всю зиму её одолевала зелёная тоска [6]; г) позеленел от злости 'сильно разозлиться'. Услышав эту новость, он позеленел от злости [6].

Выше представленные цветовые компоненты входят в состав большого количества фразеологических оборотов, в круг оставшихся некоторых цветов, чьё эмоционально-экспрессивное воздействие не так велико и они не обладают столь большим разнообразием значений.

Не менее интересна семантика цвета 'жёлтый'. В мокшанском языке употребляется прилагательное тюжя 'желтый' и может обозначать цветовой признак: 1) 'животных'. Например: А жуватанзон эзда аньцек ниле мацхит да тюжя катоняц [12, с. 57]. 'А из скотины у нее только четыре гуся и жёлтая кошка'; 2) 'волос'. Например: Лайма велень Тюжя прясь мярксть тейть каясь? [12, с. 147]. 'Житель деревни Лайма Желтоголовый (букв.

с желтой головой), говорят, тебя ударил»; 3) 'растений'. Например: *Перьфке касы акстерь, туюжа да акша панчфне, сянгяра тишесь аф няевы кядьса кодасть мазыдонга мазы ковер* [12, с. 147]. 'Вокруг растущие красные, желтые и белые цветы, зеленая трава, невидимой рукой соткали красивейший ковер'. *Фкя ширеса келемсь розьбакьсясь, сёрось кармась ни туюжалгодома...* [12, с. 151]. 'По одну сторону раскинулось пшеничное поле, колосья стали уже желтеть...'.  
 В мокшанской фразеологии данный цвет ассоциируется с чем-то выделяющимся среди остальных: а) вычурностью, о чём-то ярко-желтым, кричащем: *туюжа, кода попугай 'желтый, как попугай'* [4]. 'Подруга Анны приехала из города, в желтых брюках, как попугай'; б) болезненностью, о нездоровой внешности лица человека: *туюжалгодсь, кода лимон 'желтый, как лимон'*. *Макар атя сярядсь тьялоньберьф: шамац туюжалгодсь, кода лимон* [4]. 'Дед Макар болел всю зиму: лицо болезненное (букв.: пожелтело, как лимон)'.

Желтый – в китайской культуре, национальный цвет, считался принадлежностью императора и использовался только им и его сыновьями или прямыми потомками семьи. Её носили и буддийские священники [14, с. 348]. Желтый цвет – цвет поклонения, уважения. С компонентом 'желтый' в китайском языке используются фразеологические обороты. Например: а) 黄袍 'превозносить, сделать кумиром'. 大家给他黄袍加身, 拥护他当了领导. 'Народ восхвалял его, они хотели видеть его своим лидером (одежи в желтое платье)'; б) 黄花闺女 'чистая, непорочная'. 她是个黄花闺女. 'Она молодая и чистая девушка (букв.: девушка как желтый цветок)'.

В современном китайском, в результате взаимопроникновения культур, появляются новые значения, как: в) 黄色, 淫秽 'плохого качества, неверной информации, сомнительного содержания'. 他喜欢黄色小说. 'Он любит почитать бульварные романы (букв.: желтую прессу)'.

В русском языке цветовой компонент 'желтый' часто синонимичен компоненту 'золотой' и встречается в следующих фразеологических оборотах имеющих значение. Например: а) молодости, незрелости: желторотый юнец 'слишком молодой'. 'Рано

ему, желторотый еще' [6]; б) болезненности: желтое, как лимон лицо 'нездоровый цвет лица человека'. 'В глаза бросилось его желтое, как лимон, лицо' [6]; в) желтая пресса 'дешевое, сомнительного содержания пресса'. Не стоит полагаться на желтую прессу [6]; г) золотые деньки, золотая пора 'качественная, зрелая пора'. Он находился в золотой поре своей жизни [6]; д) золотое сердце 'доброе, отзывчивое'. Он всегда поможет. У него золотое сердце [6]; е) золотые руки 'умеет все хорошо делать'. Он мастер – золотые руки [6]; ж) золотая молодежь 'обеспеченные дети из богатых семей'. Мало кто из них принадлежал к золотой молодежи [6].

Встречаются фразеологические обороты и с отрицательным значением. Например: а) с молодостью: желторотый юнец 'слишком молодой'. Например: 'Рано ему, желторотый юнец еще' [6]; б) с болезненным состоянием: желтый, как лимон 'о нездоровом цвете лица человека'. 'В глаза бросилось его желтое, как лимон, лицо' [6].

Все выше представленные цветовые компоненты входят в состав большого количества фразеологических оборотов, чьё эмоционально-экспрессивное воздействие, безусловно, велико и они обладают большим разнообразием значений.

**Резюме.** Были намеренно выбраны неродственные языки народов мира (мордовский, китайский и русский) с разными культурами и национальными традициями с целью проведения сопоставительного анализа фразеологических оборотов с цветовым компонентом для глубокого изучения культурных основ этих народов и их национальных особенностей для создания единой языковой картины мира. Прделанная работа позволяет выявить:

Во-первых, в мокшанском, китайском и русском языках довольно широк спектр цветообозначения. Во-вторых, особенно национального характера и специфику восприятия основных понятий связанных с разным восприятием жизни. Отражение их во фразеологических оборотах в мокшанском, китайском и русском языках, общее и различное в них. В-третьих, проведённое сопоставление позволяет лучше понять другую культуру, для правильного определения цветообозначений для лучшего понимания языка.

#### Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур: Вопросы теории и практики*. Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007.
2. Серов Н.В. Хроматическая антропология интеллекта. *Этнографическое обозрение*. 2010; 83 – 90.
4. Кролл М.И. *Выражение цветообозначения. Лексико-семантическая синонимия (ономасиологическое описание французского языка): метод. пособие*. Издательство «Прометей» МГПИ им. В.И. Ленина, 1991: 109 – 140.
5. Село Адашево Кадоскинского района Республики Мордовия.
6. Вань Ланьсясюань. Национально-культурные особенности картин мира русского и китайского языков: (на материале цветообозначения белый). *Русский язык за рубежом*, 2010; 1: 60 – 64.
7. Посёлок Ромоданово Ромодановского района Республики Мордовия.
8. Закиров Р.Р. *Фразеологические единицы с компонентом цветообозначения в английском, русском и татарском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2003.
9. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000.
10. Миронова Л.Н. *Цветоведение*. Минск: Вестник, 2005.
11. Бахилина Н.Б. *История цветообозначений в русском языке*. Москва: Наука, 1975: 162 – 169.
12. Шигурова Т.А. *Семантика картины мира в традиционном костюме мордвы*: монография. Саранск: Издательство Мордовского университета, 2012.
13. Тяпаев А. *Седьм лангса тол: повесть, азкст, лятфнемат*. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1994.
14. Ожегов С.И., Шведова Н. Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «А ТЕМП», 2006.
15. Чэнь Янь. Национально-культурное своеобразие фразеологических единиц русского и китайского языков. *Известия Южного федерального университета*. Филологические науки. 2012; 2: 175 – 178.

#### References

1. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur. Voprosy teorii i praktiki*. Moskva: AST: Astrel': Hranitel', 2007.
2. Serov N.V. Hromaticeskaya antropologiya intellekta. *Etnograficheskoe obozrenie*. 2010; 83 – 90.
4. Kroll M.I. *Vyrazhenie cvetooboznacheniya. Leksiko-semanticheskaya sinonimiya (onomasiologicheskoe opisaniye francuzskogo yazyka): metod. posobie*. Izdatel'stvo «Prometej» MGPI im. V.I. Lenina, 1991: 109 – 140.
5. Selo Adashevo Kadoshkinskogo rajona Respubliki Mordoviya.
6. Van' Lan'syaosyuan'. Nacional'no-kul'turnye osobennosti kartin mira russkogo i kitajskogo yazykov: (na materiale cvetooboznacheniya belij). *Russkij yazyk za rubezhom*, 2010; 1: 60 – 64.
7. Poselok Romodanovo Romodanovskogo rajona Respubliki Mordoviya.
8. Zakirov R.R. *Frazeologicheskie edinicy s komponentom cvetooboznacheniya v anglijskom, russkom i tatarskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2003.
9. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo, 2000.
10. Mironova L.N. *Cvetovedenie*. Minsk: Vestnik, 2005.
11. Bahilina N.B. *Istoriya cvetooboznachenij v russkom yazyke*. Moskva: Nauka, 1975: 162 – 169.
12. Shigurova T.A. *Semantika kartiny mira v tradicionnom kostyume mordvy*: monografiya. Saransk: Izdatel'stvo Mordovskogo universiteta, 2012.
13. Tyapayev A. *Sed' l'angsa tol: povest', azkst, lyatfneemat*. Saransk: Mordov. kn. izd-vo, 1994.
14. Ozhegov S.I., Shvedova N. Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: OOO «A TEMP», 2006.
15. Ch'en Yan'. Nacional'no-kul'turnoe svoeobrazie frazeologicheskikh edinic russkogo i kitajskogo yazykov. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. Filologicheskie nauki. 2012; 2: 175 – 178.

Статья поступила в редакцию 29.06.17



УДК 811

**Mohammadi M.R.**, Ph.D of Russian language, Tarbiat Modares University (Tehran, Iran), E-mail: mrmoham@modares.ac.ir  
**Aliyari Shorehdeli M.**, Ph.D of Russian language, Tarbiat Modares University (Tehran, Iran), E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir  
**Baharloo H.**, Ph.D of Russian language, Tarbiat Modares University (Tehran, Iran), E-mail: baharloo@modares.ac.ir  
**Khademi M.**, postgraduate of the Russian language, Tarbiat Modares University (Tehran, Iran),  
 E-mail: mohsen.khademi@modares.ac.ir

**THE SPECIFICS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF TRANSITIVITY / INTRANSITIVITY IN THE RUSSIAN AND PERSIAN LANGUAGES.** The article examines the category of transitivity / intransitivity in the Russian and Persian languages. In this regard, the authors analyze the characteristics of transitive and intransitive verbs in the two languages. The authors state that the common available system in the Russian language means that in the expression of the transitivity / intransitivity the major role is played by the feature of compatibility / incompatible of the verb with the direct object in the accusative case. In comparing the Russian and Persian transitive and intransitive verbs the researchers observe three positions: 1) full match; 2) partial match; 3) an incomplete match. These examples show that between the Russian and Persian languages there are similarities and differences in the expression of transitivity.

**Key words:** transitive verb, intransitive verb, voice, Russian language, Persian language.

**М.Р. Мохаммади**, канд. филол. наук, доц., Университет «Тарбият Модарес», г. Тегеран, Иран,  
 E-mail: mrmoham@modares.ac.ir

**М.Алиари Шорехдели**, канд. филол. наук, Университет «Тарбият Модарес», г. Тегеран, Иран,  
 E-mail: m.aliyari@modares.ac.ir

**Х. Бахарлу**, канд. филол. наук, Университет «Тарбият Модарес», г. Тегеран, Иран, E-mail: baharloo@modares.ac.ir

**М. Хадеми**, аспирант русского языка, Университет «Тарбият Модарес», г. Тегеран, Иран,  
 E-mail: mohsen.khademi@modares.ac.ir

## ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ПЕРЕХОДНОСТИ / НЕПЕРЕХОДНОСТИ В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается вопрос о категории переходности/ непереходности в русском и персидском языках. В связи с этим изучаются характеристики переходных и непереходных глаголов в русском и персидском языках. Автор убежден в том, что в общей системе, существующих в русском языке средств выражения переходности/непереходности главная роль отводится сочетаемости / несочетаемости глагола с прямым дополнением в винительном падеже. При сопоставлении русских и персидских глаголов по переходности наблюдается три позиции: 1) полное совпадение; 2) частичное совпадение; 3) неполное совпадение. Приведенные примеры свидетельствуют о том, что между русским и персидским языками существуют сходства и различия по выражению переходности.

**Ключевые слова:** переходный глагол, непереходный глагол, залог, русский язык, персидский язык.

Наличие языковых средств для выражения различий между понятиями субъекта действия и его объекта является универсальным свойством языков; категория переходности / непереходности обнаруживается в различных языках при различиях в языковых средствах её выражения [1].

Объектные подсистемы персидского литературного и русского языков характеризуются разделением глаголов на две лексико-грамматические подгруппы: переходные глаголы и непереходные глаголы. В русском языке основой такого разделения является только признак синтаксической сочетаемости глагола с прямым дополнением. Переходные глаголы определяются, как «глаголы, обозначающие действие, направленное на объект, который выражен винительным падежом (реже – родительным падежом) без предлога», а все остальные глаголы являются непереходными [2, с. 274]. Например: *писать (что?) письмо; любить (кого?) отца*. Родительный падеж прямого дополнения в русском языке регулярен при глаголе с отрицанием, например: *не дать (чего?) возможности*, а также при использовании партиципа<sup>1</sup> в функции прямого дополнения, например: *купить (чего?) хлеба, молока*.

Рассматривая переходные и непереходные глаголы, Д.Э. Розенталь характеризует их следующим образом: «Переходность/ непереходность связана со значением самого глагола. В языке часть глаголов обозначает такое действие, которое направляется на предмет, который при этом изменяется или возникает как результат этого действия. Предмет, на который направлено действие, является прямым объектом действия. Глаголы этого типа называются переходными или прямо-переходными. Кроме прямо-переходных глаголов, выделяется группа глаголов косвенно-переходных. Глаголы этой группы для раскрытия своего значения требуют, чтобы объект был назван. При этом действие направлено на объект, но последний выражается формой косвенного падежа без предлога: *завидовать другу* – дательный падеж без предлога, *заботиться о матери* – предложный падеж с предлогом. Непереходные глаголы – это глаголы, которые обо-

значают действие, не способное переходить на прямой объект» [3, с. 291].

П.А. Лекант при рассмотрении категории переходности-непереходности в русском языке пишет: «Независимо от отнесенности к лексико-грамматическим разрядам все глаголы делятся на переходные и непереходные. Переходность/непереходность – это грамматический признак глаголов, заключающийся в возможности подчинения глаголом сильноуправляемой субстантивной бесплотной формы винительного падежа с объектным значением. Глаголы, характеризующиеся грамматической переходностью, образуют лексико-грамматический разряд переходных глаголов. Ему противопоставлен разряд непереходных глаголов, включающий все глаголы, не обладающие свойством переходности, в том числе и так называемые косвенно-переходные глаголы...» [4, с. 307 – 308].

«В персидском языке признак синтаксической сочетаемости глагола с прямым дополнением также является основным для определения переходности/непереходности.

Однако в современном персидском языке из-за отсутствия падежных форм приглагольное прямое дополнение выражается иными средствами, чем в русском языке, в частности, для этого в определенных случаях используется послелог **-را**» [5, с. 232 – 233].

Переходные глаголы персидского языка характеризуются следующими грамматическими признаками: 1) они могут образовывать пассивный (страдательный) залог; 2) с ними употребляется прямое дополнение, которое часто имеет послелог **را**; 3) они отвечают на вопросы *چه کسی را?* «кого?», *چه چیزی را?* «что?».

Показателем переходности в персидском языке является оформление глагола прямого дополнения послелогом **را**. Послелог **را** выступает не после любого прямого дополнения, а лишь после такого, которое обозначает предметы и явления вполне определенные, конкретные, известные. Прямое дополнение всегда имеет послелог, если оно выражено именами собственными и местоимениями или если к нему относятся имена собствен-

<sup>1</sup> (частичный падеж) выражает часть целого или в каком-нибудь отношении неопределенные предметы

ные и местоимения: احمد را ملاقات کردم «я встретил Ахмада»; «он хотел снова перечитать эту книгу». Глагол остается прямо-переходным и в тех случаях, когда прямое дополнение не сопровождается послелогом را. Это часто имеет место, когда предметы и явления мыслятся как представители всего класса: من هر روز روزنامه میخوانم «я каждый день читаю газету» (а не книгу).

Непереходные глаголы персидского языка обозначают действия, не направленные на какой-то предмет. Они охватывают глаголы движения, и состояния.

Глаголы движения رفتن «идти», آمدن «приходить», دویدن «бежать», شنا کردن «летать», شنا کردن «плавать», خزیدن «ползти» и т.д. обозначают перемещение в пространстве. Многие из глаголов движения в форме простого прошедшего времени и других времен изъявительного наклонения выражают становление соответствующего действия, его начало: قطار حرکت کرد «поезд тронулся»; پسر بچه دوید «мальчик побежал»; گویو پرید «голубь полетел».

Можно также отметить подгруппу глаголов эмоционального состояния شنیدن «смеяться», گریه کردن «плакать», شدن راضی «становиться довольным», رنجور شدن «сердиться» и т.д., действия которых замкнуто в самом субъекте и не переходит ни на объект.

По мнению Анвари и Ахмади Гиви [6], тот глагол, который передает значение предложения без дополнения, другими словами, не нуждается в дополнении, называется непереходным. Например:

علي نشست. «Али сел».

Тот глагол, не передающий своего значения без дополнения, другими словами, нуждающийся в дополнении, называется переходным. Например:

نسرین نامه را نوشت. «Насрин написала письмо»

Эмад Афшар заявляет, что значение непереходных глаголов пополняется наличием субъекта и они не нуждаются в прямом дополнении, но переходные глаголы отличаются от непереходных наличием при них прямого дополнения [7].

«Послелог -*ра*, родственный русскому предлогу-послелогу *ради*, прошел интересный путь эволюции. В древнеперсидских клинописных памятниках -*ра* засвидетельствован в виде *radjiv* сочетании с указательными местоимениями и имел значение причины и цели. Сфера его употребления расширяется в среднеперсидское время, когда он наряду со значением цели и причины начинает выражать такие значения, как принадлежность, адресат и т.д. Расширению сферы употребления послелога -*ра* сопутствовало уменьшение его использования в прежнем основном значении причины и цели. Затем начинается второй период сужения значения послелога, который постепенно приобретает все большую степень обобщенности и грамматизации значения. Аналогична история -*ра* и в современном персидском языке. В.С. Расторгуева, рассмотрев эволюцию послелога -*ра* в иранских языках, отмечает, что в ряде языков, в том числе и в персидском, он превратился в падежный аффикс агглютинативного типа» [8, с. 253].

В современном персидском языке, если объект обозначает определенный, конкретный предмет или явление, то оформляется послелогом -*ра*, но если речь идет о каком-либо неопределенном предмете, то объект не оформляется какими-либо синтаксическими показателями, то есть выступает в форме имен-основы. Выбор первого или второго из этих средств большей частью зависит от семантики прямого дополнения.

В современном персидском языке в значении прямого объекта без послелога -*Ра* не употребляются слова следующих категорий: имена собственные, местоимения, а также имена, имеющие при себе в качестве определения имена собственные, местоимения или местоименные энклитики (поскольку все они в каждом конкретном случае обозначают лицо или предмет вполне определенный). Прямой объект в сочетании с местоимениями ин, آن, این, همن, همنان, хамин, хаман также регулярно оформляется послелогом -*ра*.

Если прямой объект в персидском языке имеет при себе определение, то послелог -*ра* присоединяется к определению, а не к прямому объекту, но относится к прямому объекту.

Например: Он вспомнил своего друга – *У дусте худайшра бейд авард*.

Неоформленный прямой объект в персидском языке выступает, как правило, в тех случаях, «когда речь идет не об определенном предмете, а о предмете вообще, о категории предметов или о веществе» [9, с. 24].

Например: Она вязала чулок – *او جوراب میبافت*. у джураб мибafft;

من از وارونژ نامه دریافت کردم. Получил я письмо из Воронежа – *مآن از Воронеж نامه داریفت кардам*.

Те глаголы, которые обозначают действие, замыкающееся в самом объекте, и устанавливают лишь косвенную связь с объектом и не требуют после себя прямого объекта, в обоих языках являются непереходными.

Способность глагола быть переходным или непереходным в сопоставляемых языках тесно связана с общей глагольной семантикой. Так, глаголы *строить (дом)* ساختن خانه *сахтан (хане)*, *рубить (дерево)* بریدن *боридан (деракхт)* являются переходными, а глаголы *сидеть – нешастан, идти – рафтан* являются непереходными только по своему лексическому значению. Морфологических различий между этими глаголами нет.

Однако в обоих языках существуют формальные показатели переходности/непереходности. Эти формальные показатели переходности и непереходности имеют одновременно и залоговые значения.

Наиболее многочисленный тип составляют в русском языке возвратные глаголы, соотносимые по структурно-словообразовательным, и лексико-грамматическим признакам с невозвратными переходными и непереходными (*строить – строить-ся, звонить – звониться*). Глаголы выявляют взаимосвязь (и взаимозависимость) с морфологическими категориями вида, залога, и находятся в разных отношениях с лексическими значениями слов. Связь семантики морфологических категорий, реализуемой глагольными формами, с лексикой определяется, в частности, различиями в способности слов соотноситься с лексико-грамматическими разрядами возвратных глаголов. С присоединением аффикса -*ся* все русские переходные глаголы становятся непереходными. Например: *успокоить (арам кардан, успокоиться – арам шодан)* [10, с. 827].

В персидском языке от большинства простых непереходных глаголов может быть образован переходный глагол с помощью аффикса -*ан*, который присоединяется к основе настоящего времени. От этой новой основы образуется неопределенная форма глагола путем прибавления суффикса -*ан*: *та́рсидан* – бояться, пугаться, *та́рсандан* – пугать, *хабидан* – спать, *хабандан* – укладывать спать, усыплять, *руидан* – расти, *руяндан* – выращивать.

Суффикс -*ан* присоединяется не только к непереходным глаголам, но также и к переходным, которые при этом становятся вдвойне переходными: *пушидан (чизи ра)* – надевать (что-то) / *пушандан* – надевать что-то на кого-то, *хорддан* – кушать, *хорандан* – кормить кого-либо.

От переходных глаголов при помощи вспомогательных глаголов образуются непереходные глаголы.

Являясь парными к некоторым сложименным переходным глаголам, они обозначают обращенность действия к самому субъекту, т.е. имеют возвратное значение. Например: *клонить – хам кардан*, *клониться – хам шодан*; *лишить – махрум кардан*, *лишиться – махрум шодан*; *модифицировать – та́йир дадан*, *модифицироваться – та́йир яфтан*; *консультировать – ма́шверат дадан*, *консультироваться – ма́шверат герефтан*; *формировать – бе шекле му́йан дяр-авардан*, *формироваться – бе шекле му́йан дяр-амадан*; *будоражить (взбудоражить) – бехай́аджан (беззтераб, бе шур) авардан*; *будоражиться (взбудоражиться) – бе хай́аджан (бе эзтераб, бе шур) амадан* и др [9, с. 826].

В русской грамматике существует более узкое и более широкое истолкование переходности. При узком истолковании главным критерием определения переходности / непереходности в обеих традициях является способность / неспособность глагола сочетаться с прямым дополнением. При широком истолковании переходности, переходными считаются не только глаголы, способные присоединять прямое дополнение, но и глаголы, способные сочетаться с косвенным дополнением; при этом непереходные глаголы определяются как глаголы, не способные сочетаться с каким-либо дополнением. Далее под переходностью мы будем иметь в виду только прямую переходность.

«В русском языке категория переходности / непереходности не имеет последовательного морфологического выражения, кроме тех случаев, когда к глаголу прибавляется постфикс -*ся(-сь)*, являющийся единственным универсальным показателем непереходности и переводящий всякий производящий переходный глагол в разряд непереходных, например: *одевать костюм – одеваться; развивать промышленность – развиваться*. Вместе с тем, некоторые грамматисты считают, что значение переходно-

сти в русском языке оказывается в значительном большинстве случаев морфологически оформленным. Однако анализ глагольной лексики русского языка показывает, что значение переходности морфологически выражено недостаточно последовательно и словообразовательная характеристика русских глаголов, связанная с различием переходности/непереходности, касается лишь ограниченных групп лексики: о каких-либо других показателях переходности/непереходности (кроме постфикса *-ся*) можно говорить условно, так как наличие их в структуре глагола не является показателем его переходности или непереходности. Так, отмечается, что непереходность у части глаголов формально выражена суффиксами *-е-* (*зеленеть*), *-нича-* (*сапожничать*), *-ствова-* (*учительствовать*), а переходность – с помощью ряда префиксов: *служить* (непереходный) – *выслужить что-либо* (переходный); *хитрить* (непереходный) – *перехитрить кого-либо* (переходный) и некоторых др.» [2, с. 274 – 275].

Однако глаголы с данными аффиксами могут быть как переходными, так и непереходными, например: *белеть* (непереходный), но *смотреть* (переходный) фильм; *философствовать* (непереходный), но *приветствовать* (переходный) президента; *перехитрить* (переходный) соперника, но *перемудрить* (непереходный); *выслужить* (переходный) срок, но *выступать* (непереходный).

В связи с этим необходимо упомянуть о небольшой группе каузативов и антикаузативов, которые различаются наличием соответственно суффиксов *-и/-е-*: *старить* – *стареть*, *белить* – *белеть* и т. п. Следовательно, выражение переходности/непереходности при помощи всех этих аффиксов не всегда отличается последовательностью. В остальных случаях, охватывающих аб-

солютное большинство глаголов, значение переходности вообще морфемно не характеризуется и находит выражение только в сочетаемости/несочетаемости глагола с прямым дополнением. Последовательно значение непереходности выражает только постфикс *-ся*.

Подводя итоги вышеизложенному, можно сделать выводы, что в персидском, и в русском языках значение переходности может морфологически выражаться, но непоследовательно. Сопоставление выражения категории переходности/непереходности в персидском и русском языках показывает, что в сравниваемых языках она характеризуется существенными различиями в наборе формальных средств выражения. В русском языке, главным фактором определения переходности / непереходности является сочетаемость / несочетаемость глагола с прямым дополнением, выраженным формой винительного падежа без предлога, а в персидском языке же переходные глаголы требуют после себя существительного с послелогом *ра*.

В общей системе существующих в персидском и русском языках средств выражения переходности/непереходности главная роль отводится сочетаемости/несочетаемости глагола с прямым дополнением. При сопоставлении русских и персидских глаголов по переходности наблюдается три позиции: 1) полное совпадение: *любить кого – дуст-даштāн ... ра; читать что – хандāн ... ра; видеть что – дидан ... ра*; 2) частичное совпадение: *поздравлять (поздравить) кого с чем – тāбрик-гофтāн бэ ... ра; обучать кого чему – йад дадāн бэ ... ра*; 3) неполное совпадение: *пренебрегать кого – би-этенаи кардāн бэ; мстить кого – энтегам герефтāн āз; награждать кого – āдр-дани кардāн āз*.

#### Библиографический список

1. Алиери Махбубех. Особенности категории залога в русском языке (в сравнении с персидским языком). Возвратные пассивные конструкции. *Вестник Московского университета*. Серия 9. «Филология». 2011; 6: 169 – 174.
2. *Краткая русская грамматика*. Под редакцией Н.Ю. Шведовой, В.В. Лопатина; Ин-т рус. яз. АН СССР. Москва: Русский язык, 1989.
3. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б. и др. *Современный русский язык*. Москва: Высшая школа, 1991.
4. *Современный русский язык*. Под редакцией П.А. Леканта. Москва: Дрофа, 2001.
5. Рубинчик Ю.А. *Грамматика современного персидского литературного языка*. Москва: Восточная литература РАН, 2001.
6. Анвари Хасан, Гиви Хасан. *Грамматика персидского языка 2*. Тегеран: Фатими, 1994.
7. Эмад Афшар. *Грамматика и структура персидского языка*. Тегеран: Университет имени Алламе Табатабаи, 1993.
8. Расторгуева В.С., Керимова А.А. *Система таджикского глагола*. Москва, 1964.
9. Овчинникова И.К. *Синтаксическое использование персидского послелога «РО» и его история*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1951.
10. Хадеми М. М., Мохаммади М. Р. Средства выражения категории возвратности в русском и персидском языках. *Молодой учёный*. 2016; 5: 825 – 829.

#### References

1. Aliyari Mahbubeh. Osobennosti kategorii zaloga v russkom yazyke (v sravnenii s persidskim yazykom). Vozvratnye passivnye konstrukcii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9. «filologiya». 2011; 6: 169 – 174.
2. *Kratkaya russkaya grammatika*. Pod redakciej N.Yu. Shvedovoj, V.V. Lopatina; In-t rus. yaz. AN SSSR. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
3. Rozental' D. 'E., Golub I. B. i dr. *Sovremennij russkij yazyk*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
4. *Sovremennij russkij yazyk*. Pod redakciej P.A. Lekanta. Moskva: Drofa, 2001.
5. Rubinchik Yu.A. *Grammatika sovremennogo persidskogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Vostochnaya literatura RAN, 2001.
6. Anvari Hasan, Givi Hasan. *Grammatika persidskogo yazyka 2*. Tegeran: Fatimi, 1994.
7. 'Emad Afshar. *Grammatika i struktura persidskogo yazyka*. Tegeran: Universitet imeni Allame Tabatabai, 1993.
8. Rastorgueva V.S., Kerimova A.A. *Sistema tadzhikskogo glagola*. Moskva, 1964.
9. Ovchinnikova I.K. *Sintaksicheskoe ispol'zovanie persidskogo posleloga "RO" i ego istoriya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1951.
10. Khademi M. M., Mohammadi M. R. Sredstva vyrazheniya kategorii vozvratnosti v russkom i persidskom yazykah. *Molodoy uchenyj*. 2016; 5: 825 – 829.

Статья поступила в редакцию 08.06.17

УДК 821

**Nikatureva A.M.**, postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**COLOR-MEANING VOCABULARY IN THE IN PAREMIAE OF THE DARGIN LANGUAGE.** The article examines the experience of the Dargin people, transmitted through color-meaning vocabulary in paremias. Color epithets are the result of an intuitive expression, since they perform the following basic functions in paremia: semantic, descriptive and emotional. The author concludes that color terms reflect many of the concepts of the surrounding world: good and evil, wealth and poverty, feelings and emotions. In the Dargwa paremias use inherent color-based symbolic properties and have an ability to express many associations. They are like theatrical scenery, which portrays a variety of images and feelings. Color in creating such characters plays a crucial role, as it is able to produce various associations.

**Key words:** paremia, Dargin language, color-meaning vocabulary, mentality, aphoristic, coloring.

**A.M. Никатурева**, аспирант, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru



## ЦВЕТООБОЗНАЧАЮЩАЯ ЛЕКСИКА В ПАРЕМИЯХ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье исследуется опыт даргинского народа, передаваемый через цветообозначающую лексику в паремиях. Цветовые эпитеты являются результатом интуитивного выражения, так как выполняют в паремиях следующие основные функции: смысловую, описательную и эмоциональную. Автор делает вывод о том, что цветообозначения отражают многие понятия окружающей жизни: добро и зло, богатство и бедность, чувства и эмоции. В даргинских паремиях используются изначально присущие цвету свойства символа и его способность порождать множество ассоциаций. Они похожи на театральные декорации и изображаются через них различные образы и чувства. Цвет в создании подобных символов играет важнейшую роль, т.к. способен порождать различные ассоциации.

**Ключевые слова:** паремии, даргинский язык, цветообозначающая лексика, менталитет, афористичность, колоративы.

Паремии отражают жизнь во всем ее бесконечном разнообразии. С течением времени, передаваясь из уст в уста, они шлифовались, совершенствовались, приобретая предельную точность, меткость и лаконичность. Они являются отражением менталитета, особенностей быта народа, его исторической судьбы. «Пословицы – это как бы энциклопедия народа, в которой содержатся ответы едва ли не на все вопросы жизни. В них свод этических норм и моральный кодекс горцев» [Гребнев 1966, с. 5]. Паремии даргинского языка – образные законченные изречения, имеющие назидательный смысл. Им характерна сжатость, необычная меткость, простота и выразительность. Паремии трудны для перевода. Переводить их можно буквально или находя эквивалент на другом языке. С помощью паремий каждый народ передает будущим поколениям свою систему ценностей. Одним из средств, передающих осознание устройства окружающего мира, является употребление в паремиях цветообозначающей лексики.

Цветообозначения относятся к обязательным компонентам картины мира. В человеческом обществе, культуре цвет всегда имел большое значение. Цвет тесно связан с философским и эстетическим осмыслением мира. Цветообозначение, материально выражаясь в языковой форме, является одновременно и «знаковой моделью». Цветовые эпитеты являются результатом интуитивного выражения, так как выполняют в паремиях следующие основные функции: смысловую, описательную и эмоциональную. Они также используются для определенного образа воздействия на чувство. Все средства выразительности взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Даргинские паремии включают в себя цветообозначения, которые относятся к основным группам цветового тона. Лингвистический анализ функционирования цветообозначений дает возможность получить корректно отобранный и систематизированный материал и позволяет строить содержательные интерпретации закономерностей функционирования цветообозначений в паремиях даргинского народа. В народной речи прилагательное-эпитет оценивается как средство выражения эмоционально-оценочного момента в высказывании. Часто в паремиях даргинского языка используется лексика цветообозначения, выражающая как отношение к жизни в целом, так и различные состояния. Лексику цветообозначения составляют различные слова. В даргинском языке, как и в других языках, они развивают синонимические ряды, вступают друг с другом в те или иные отношения, объединяются в системные группы. Эпитеты-цветообозначения могут быть рассмотрены как микрофрагменты языковой картины мира. Цветообозначения, как и другие лексико-семантические группы, вносят информацию в решение проблемы образа человека в языке и культуре [1 – 3].

В паремиях даргинского народа часто используется прием контраста. Белый и черный, темный и светлый цвета используются здесь всегда параллельно, показывая контрастность времени и окружающей жизни. Даргинцам, как и другим народам характерно разделение таких категорий, как добро и зло. Обычно это выражается через противопоставление *ц1уба* «белого» и *ц1удара* «черного» или *шаласи* «светлого» / *ц1ябси* «темного» цветов. Белый (светлый) цвет передает представления даргинцев о добре и счастье, черный (темный) связан с представлениями о темных силах, о зле, несчастье. Темный и черный цвета считаются поглотителями энергии человека, всего мира. Примером служат следующие паремии: *Ц1уб г1яббаси ц1удара барх1и г1яг1ни-биркур*. «Белая монета пригодится в черный день». *Ц1уба г1яббаси ц1удара барх1илис мях1камбиру*. «Белую монету берегут на черный день». Колоратив *ц1уба* «белый» в данном случае имеет положительную оценку, т.к. «белая монета» означает «серебряная монета».

*Ц1удара* «черный» цвет в даргинском языке преимущественно несет в себе отрицательную, негативную оценку, он

также является символом траура и печали: *Ц1удара бала дир-чили хьалли ц1уб х1едирар*. «Черная шерсть не побелеет даже после стирки». *Ц1удара чех1ебаибсини, ц1убара чех1ебуу*. «Тот, кто не увидел черное, не увидит и белое». *Ц1удара ц1убара бек1-бек1ли дек1ардирен*. «Умей отличать белое от черного». *Ц1ябдешла ахир шала саби*. «Конец тьмы – свет». В данной паремии белый цвет осмысливается как символ свободы и чистоты. Черный и белый цвета в паремиях даргинского народа четко разграничивают такие понятия как добро и зло. Но иногда они предостерегают и от однозначного толкования явлений жизни: *Ц1удара кья ний ц1уба дирар*. «У черной коровы молоко белое». *Шала чебаибсини, ц1ябдешра чебуу*. «Тот, кто заметил светлое, заметит и темное». *Давлачевсила мургы шаласи бирар, баркьудлуми – ц1ябти*. «Золото богача светлое, поступки – темные». Отдельные цветообозначения, используются в метонимической и метафорической функции. К примеру, такой цвет как *х1унт1ена* «красный» в даргинских паремиях способствует осмыслению явлений жизни, часто выступает как оценочное средство (употребляется как метафора, для обозначения символа жара, накаленной энергии (особенно отрицательной)): *Ях1агар х1унт1енх1ейрар*. «Бессовестный не краснеет». Иногда встречается и такое противопоставление: *Къунба угъуси х1унт1енирар*. «Обманщика выдает краснота». Исследователи считают, что первоначально корень *х1и* – имел значение «кровь». Р.Р. Шахбанов, Р.Р. Шахбанов считают, что слово *х1унт1ена* прил. *х1ила рангала* «кровавого цвета» [4, с. 257].

В даргинских паремиях встречается и такой цвет как *верх1ранеси*, который означает буквально «семицветный, радужный»: *Верх1ранеси бирар зурх1яб*. Встречающийся в даргинских паремиях цветообозначение *хьанц1а* «синий» значит блестящий, сверкающий, нежный. Но данное слово употребляется и в значении «серый», чаще всего – в следующем значении: *хьанц1 бец1* «серый волк». В данных контекстах наблюдается употребление прилагательного *хьанц1а* «серый» как абстрактного понятия. Здесь можно говорить о том, что в данных случаях отражается метонимический перенос значения. В даргинских паремиях не наблюдается употребление большого разнообразия цветообозначений. Отдельные колоративы в паремиях вообще не встречаются. Это такие цвета, как *хьанц1а* «синий», *бухьут1а* «желтый», *берх1е* «коричневый», *манавша* «фиолетовый» и т.д.

Наиболее активными цветообозначениями, встречающимися в даргинских паремиях являются *ц1удара* / *ц1ябси* «черный/темный» и *ц1уба* / *шаласи* «белый/светлый». Через данные цвета передаются ощущения, мировосприятие, различные ассоциации. Изучение цветообозначений в даргинских паремиях дает возможность воссоздать яркую цветовую картину мира даргинского этноса. Картина мира этноса складывается благодаря использованию разнообразных частей речи со значением цвета. Наше исследование показывает, что главным в цветовой лексике является то, что: 1) слово-цветообозначение изначально эмоционально окрашено, оно стремится выразить наше к нему отношение; 2) цвет может быть выражен путём прямого названия цвета или признака по цвету, а также путём названия предмета, цветовой признак которого закреплён в быту или культуре на уровне традиции. Народная мудрость говорит о наличии красоты в светлом цвете, что подтверждают примеры: *Г1ях1яйс дях1 шалали гьунвиусила хьулиб мурталра разидеш камх1ебирар*. «У того, кто со светлым лицом встречает гостей – в доме всегда радость». В данном случае цветовой признак (светлый) закреплён в быту и культуре даргинцев на уровне традиций кавказцев всегда радостно встречать гостей.

Колоративы *мургыла* «золотой» и *арцла* «серебряный» достаточно широко распространены в даргинских паремиях. Они употребляются в значении «сделанный из золота», «сделанный из серебра»: *Мургыла ах1енх1ели ах1ен дурхъасину*,

дурхъаси усталах1ели саби. «Дорог не из-за того, что сделан из золота, а из-за того, что сделан мастером». Данные цветообозначения отражают такое понятие, как богатство и его осмысление даргинцами: *Муръи дурулра – мух1ли, арц дурулра – мух1ли*. «Златоговорящий язык, сереброговорящий тоже язык». *Муръи се заманалра мяржх1ебирар*. «Золото никогда не ржавеет». *Муръи-арцла кымат мурталра х1е-бубк1ар*. «Золото всегда в цене». *Муръила мякылаб мегъра лямц1бик1ар*. «Рядом с золотом и железо блестит». *Муръили арцла ранг айсахъу*. «Серебро блекнет перед золотом». Золотым или сделанным из золота было все, лежащее выше предела возможностей, идеально прекрасное, но недоступное для бедного человека. Однако то, что золото не может осчастливить или возвысить человека говорят следующие

паремии: *Муръи-арцлициб умуси у гъалаб саби*. «Честное имя дороже богатства». *Муръили велк1адра, вайси адам вайсили кавлан*. «Хоть золотом распиши, плохой останется плохим». Данный колоратив выполняет оценочную функцию, что помогает направить человеческое внимание на ценности не только материального характера.

Таким образом, цветообозначения отражают многие понятия окружающей жизни: добро и зло, богатство и бедность, чувства и эмоции. В даргинских паремиях используются изначально присущие цвету свойства символа и его способность порождать множество ассоциаций. Они похожи на театральные декорации и изображаются через них различные образы и чувства. Цвет в создании подобных символов играет важнейшую роль, т.к. способен порождать различные ассоциации.

#### Библиографический список

1. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала, 2014.
2. Гасанова У.У. *Наречие в даргинском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1997.
3. Mutsalov R.O., Gasanova U.U. *Современный даргинский язык*. Махачкала, 2010.
4. Шахбанов Р.Р., Шахбанов Р.Р. *Толковый словарь даргинского языка*. Махачкала, 2011.

#### References

1. Gasanova U.U. *Slovar' darginskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala, 2014.
2. Gasanova U.U. *Narechie v darginskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1997.
3. Mutsalov R.O., Gasanova U.U. *Sovremennyy darginskij yazyk*. Mahachkala, 2010.
4. Shahbanov R.R., Shahbanov R.R. *Tolkovyy slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2011.

Статья поступила в редакцию 01.07.17

УДК 821

**Nikatureva Z.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, English Department, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**THE PHENOMENON OF POLYSEMY IN DARGIN.** In this paper the author studies the phenomenon of polysemy in the Dargin language. It is noted that the appearance of new meanings in the Dargin language leads to an expansion of the semantic volume of words, and consequently, to an increase in their expressive possibilities. The Dargin language is characterized by a number of active derivational processes, among which derivation is very important. One of the most productive ways in the word formation in the modern Dargin language is conversion. The author concludes that the extension of the volume of semantics of a word determines the development of the phenomenon of ambiguity in the language and prevails the loss of individual values of the word.

**Key words:** Dargin language, polysemy, lexical composition, equivalence, nominative word function, converting, metonymy, synecdoche, semasiological research.

**З.Ш. Никатурева**, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ЯВЛЕНИЕ МНОГОЗНАЧНОСТИ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной работе рассматриваются явления многозначности в даргинском языке. Отмечается, что появление в даргинском языке новых значений приводит к расширению семантического объема слов, следовательно, и к увеличению их выразительных возможностей. Для даргинского языка характерен ряд активных словообразовательных процессов, где определенное место занимает деривация, осуществляемая без присоединения словообразовательного аффикса к основе мотивирующего слова. Одним из наиболее продуктивных способов словообразования в современном даргинском языке является конверсия. Автор делает вывод о том, что расширение семантического объема слова определяет развитие явления многозначности в даргинском языке и преобладает над процессом утраты словом его отдельных значений.

**Ключевые слова:** даргинский язык, многозначность, лексический состав, равнозначность, номинативная функция слова, конверсив, метонимия, синекдоха.

Исследование семантического облика даргинских слов с целью выявления единых закономерностей в их образовании связано с целым рядом различных трудностей. Первым делом следует сказать о соотношении понятия и значения, так как правильное разрешение данного вопроса во многом определяет и характер дальнейших семасиологических исследований. Исследователи считают, что во многих случаях значение и понятие образуют логико-предметное единое значение, хотя абсолютного единства понятия и значения, которое заключено в конкретных лексических единицах, представить себе трудно, так как любое конкретное значение слова исторически исходит из более обобщенного.

В.А. Звегинцев, например, отрицает возможность равнозначности понятия и значения в пределах единого слова. Он считает, что формы отношения друг с другом двух тесно связанных явлений – понятия и слова – следует понимать как отношения взаимодействия [1, с. 142]. Он считает, что это отрицание не носит абсолютного характера. Например, в даргинском языке слово *имц1абик1ес* «увеличиваться, множиться, размножаться»

имеет дополнительные семемы «расшириться, утолщаться»; *жалик1ес* «раздражаться, злиться», *жал* «раздор, ссора, спор», являющиеся производными от синонимичных глаголов *гъим-бурк1ес*, *бех1билзес* «ссориться», *бехъни*, *т1ут1укъакъбарни*, *дарбадгъинбарни* «разгром».

М.-С.М. Мусаев утверждает, что «способность слова иметь не одно, а несколько значений является приобретенным в процессе исторического развития языка признаком даргинского слова. В момент возникновения слово всегда однозначно. Новое значение приобретает им, как правило, в результате его переносного употребления. Предпосылкой для такого употребления слова, прежде всего, является сходство или смежность явлений» [2, с. 12].

Необходимо отметить, что в даргинском языке компоненты сложных слов тесно связаны с развитием полисемии. Участвуя в образовании нового слова, каждый из компонентов конкретного сложного слова как бы воспринимает и включает в свой семантический объем или семитическое поле то новое значение или же его оттенок. Так происходит как бы обратное воздействие слож-

ного слова на свои исходные компоненты. Этот взаимосвязанный процесс лишний раз подчёркивает тесную связь семантики и структуры слова. «Семантическая структура слова со многими производными значениями очень подвижна. При этом отношения между всеми значениями лексемы разнообразны и по-разному принимают участие в позициях, в которых оказывается многозначное слово» [3, с. 19].

Следовательно, сочетание двух и более основ способствует появлению нового значения в даргинском языке, развивает полисемию словосочетания. Каждое новое значение такого сложного слова закрепляется только в результате обособления этого понятия, причем это обособление семантики стремится и к внешнему разграничению от свободного словосочетания путем слитого написания, т.е. слияния. А для нового слова семантика его составляющих уже не имеет такого значения. В составе сложного имени каждый из его компонентов потенциально обладает, либо может обладать такими разрозненными значениями.

Лексический состав современного даргинского языка достаточно обогащает появление такого нового терминологического значения. К примеру, даргинское слово *ухъес* «лишиться чего-нибудь» имеет множество переносных значений, являющихся относительно самостоятельными, ср. а) *ухъес* «лишиться чего-нибудь, утратить что-нибудь»; б) *ухъес* «сосать грудь, насытиться»; в) *ухъес* «влезть, войти внутрь»; г) *ухъес* «кастрировать».

Отмеченный глагол, сочетаясь с именами, играет роль вспомогательного слова, ср. *г1якхулизидад ухъес* «лишиться разума».

В современном даргинском языке можно выделить два вида переносного значения – метафорический и метонимический переносы. Если в основе метафорического переноса (мез «язык человека», *мурити мез* «сладкий язык») лежит сходство предметов и явлений, то в основе метонимического (*мургыла* «золотой», *мургыла някхи* «золотые руки», *мургыла г1ебшны* «золотая осень») лежит перенос наименования по смежности явлений и их взаимосвязи; *ц1удара* «черный», *ц1удара х1улби* – черные глаза (о цвете); *ц1удара чурми* «черные косы»; в значении мрачный, безотрадный: *ц1удара бурх1ны* «тяжелые, горестные дни». Прилагательное *ц1удара* имеет переносные значения: *ц1удара душман* «заклятый враг», *ц1удара х1яб/ц1яб х1яри* «черная, темная могила», *ц1удара влаб* «будь он проклят» («Пусть почернеет»).

Как известно, по своей номинативной функции слово и фразеологическая единица совпадают. Они оба обозначают явления окружающей действительности. Но в то же время слово и фразеологизм отличаются друг от друга по двум основным своим признакам: слово выступает как цельный элемент, в то время как фразеологизм представляет собой сочетание ряда лексических компонентов. С другой стороны слово обладает как прямым, так и переносным значением.

В отличие от слова семантика фразеологических единиц имеет образное содержание, т.е. в какой-то степени близка переносному значению слова. Фразеологическая единица и слово обладают рядом общих элементов. Но в то же время они различаются в семантическом и структурном отношениях.

Фразеологическая единица – это устойчивое образно-номинативное словосочетание. Главной отличительной чертой фразеологической единицы является образность, нерасчетливость, которая отличает его от слова, ср. например, семантику фразеологического единства *х1ела нергъли ужен* «займись собой» («Пей свой суп»). Данное выражение, обладая образностью, может передавать несколько взаимосвязанных значений, т.е. фразеологизм *х1ела нергъли ужен* может употребляться в значениях «свои проблемы решай», «не лезь в чужие дела». Такие

фразеологические единицы в даргинском языке обладают ярко выраженной образностью и способствуют закреплению в языке различных семем или их оттенков в качестве автосемантических единиц.

Даргинскому языку характерен ряд активных словообразовательных процессов, где определенное место занимает деривация, осуществляемая без присоединения словообразовательного аффикса к основе мотивирующего слова. Одним из наиболее продуктивных способов словообразования в современном даргинском языке является конверсия, т.е. переход слова из одной части речи в другую без изменения внешней формы. Этот словообразовательный процесс еще известен как бессуффиксальный способ образования. В даргинском языке многозначные слова имеют значения, являющиеся относительно друг друга конверсивами. Значения-конверсивы или конверсивные отношения – противопоставление по семантическому контрасту [4].

В даргинском языке конверсивы характерны в большинстве своем для существительных и прилагательных, и возможно, в какой – то мере и для наречий. В качестве конверсивов могут рассматриваться имена существительные или прилагательные, иногда и наречия, от которых могут быть образованы послелог, т.е. послелог и его производное имя являются конверсивами. Дарг. *Гъалаб* в значении наречия «раньше» – *гъалаб* является конверсивом относительно послелога *гъалаб* «перед»; дарг. *Яни* сущ. «зима» – *яни* нареч. «зимой» и т.д.

Метонимические переносы значений проявляются через отношения смежности предметов. Метонимическим является перенос названия материала на изделие, из которого оно изготовлено: *мургы* «золото», *мургы* «золотое изделие»; *арц* «серебро», *арц* «изделие из серебра»; названия места на группы людей, которые там находятся *ши* «село» – *ши* «сельчане: *дила ши* «мое село» – *лебил ши абархилри* «все сельчане были взбодоражены»; названия посуды на ее содержимое: *шиша* «бутылка» – *шиша бержиб* «выпил содержимое бутылки»; *гажин* «кувшин» – *гажин бержиб* «выпил содержимое кувшина»; названия действия на его результат: *вышивка бирес* «заниматься вышиванием» – *жагаси вышивка бетаур* «получилась красивая вышивка»; *ч1янк1а бершес* «заниматься ткачеством» – *ч1янк1а асиб* «купил палас».

В даргинском языке метонимия может быть не только языковой, но и индивидуально-авторской. Она достаточно часто встречается в художественной речи, например, у А. Абу-Бакара, Омарла Батырая и др. Синекдоха – это перенос названия целого на его часть, и наоборот. Приведем примеры в даргинском языке: *г1инц* «фруктовое дерево» – *г1инц* «плод данного дерева»; *бек1* «голова» (часть тела); *бек1* «глава из книги»; *бек1* «руководитель, глава организации»; *бек1* «человек умный, способный». Многие переносы в даргинском языке основаны на синекдохе. Приведем примеры: *някх гъабатес* «протянуть руку помощи», *къакх ибкъаз* «опереться спиной», *лявла дев* «доброе, ласковое слово», *някхи г1ег1дергурли* «засучив рукава», *бек1 ахъли кабуцли* «высоко держа голову». Развитием переносных названий в даргинском языке слово может обогащаться новыми значениями в результате с у ж е н и я или р а с ш и р е н и я главного значения. Появление в языке новых значений приводит к расширению семантического объема слов, следовательно, и к увеличению их выразительных возможностей. Оно также способствует развитию лексико-семантической системы даргинского языка в целом.

Таким образом, расширение семантического объема слова определяет развитие явления многозначности в даргинском языке и преобладает над процессом утраты словом его отдельных значений.

#### Библиографический список

1. Звегинцев В.А. *Семасиология*. Москва, 1957.
2. Мусаев М.-С.М. *Лексика и словообразование даргинского языка*. Махачкала, 2009.
3. Никатуева З.Ш. *Полисемия и омонимия в даргинском языке*. Махачкала, 2006.
4. Уфимцева А.А. *Лексическое значение*. Москва, 1986.

#### References

1. Zvegincev V.A. *Semasiologiya*. Moskva, 1957.
2. Musaev M.-S.M. *Leksika i slovoobrazovanie darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2009.
3. Nikatueva Z.Sh. *Polisemiya i omonimiya v darginskom yazyke*. Mahachkala, 2006.
4. Ufimceva A.A. *Leksicheskoe znachenie*. Moskva, 1986.

Статья поступила в редакцию 01.07.17



УДК 81.367; 81.37; 82-81.38

**Omarova Z.S.,** *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dean of the Faculty of Dagestan Philology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru*

**ASYNDETIC COMPARISON IN THE POETRY OF RASUL GAMZATOV.** The article discusses features of formal and lexico-semantic organization of asyndetic comparisons in the poetry of Rasul Gamzatov. The work analyzes the features of formation of national and cultural specificity comparisons on denotative and connotative levels. The researcher examines negative affirmative syntax, which by deactualization of a denied component the imagery and estimated comparative importance of the approved component, which names the subject of comparison, enhances. In the article the attention is also drawn to the features used in the comparisons of words and phrases that have become in the minds of native speakers culturally significant symbols, and individually – the author's specific asyndetic comparisons.

**Key words:** poetry of Rasul Gamzatov, comparison, characteristics of formal organization, lexical-semantic structure, national cultural and art specifics.

**З.С. Омарова,** канд. филол. наук, доц., декан факультета Дагестанской филологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru

## БЕССОЮЗНЫЕ СРАВНЕНИЯ В ПОЭЗИИ РАСУЛА ГАМЗАТОВА

В статье рассматриваются особенности формальной и лексико-семантической организации бессоюзных сравнений в поэзии Расула Гамзатова. Анализируются особенности формирования национально-культурной специфики сравнений в денотативном и коннотативном уровнях. Рассматриваются отрицательно-утвердительные синтаксические конструкции, в которых путем деактуализации отрицаемого компонента усиливается образно-оценочная компаративная значимость утверждаемого компонента, номинирующего предмет сравнения. В статье внимание обращается также на особенности использования в сравнениях слов и словосочетаний, ставших в сознании носителей языка культурно значимыми символами, и на индивидуально-авторские особенности бессоюзных сравнений.

**Ключевые слова:** поэзия Р. Гамзатова, сравнения, лексико-семантический состав, национально-культурная и авторская специфика.

В связи с развитием лингвокультурологического направления изучения языка возрастает интерес как к национально-культурной специфике, так и к индивидуально-авторским особенностям художественных сравнений. Сравнения являются достаточно яркими фрагментами национальной языковой картины мира и составляющими идиолекта того или иного поэта [1; 2; 3] средствами образно-ассоциативного и эмоционально-интеллектуального осмысления и интерпретации окружающего мира и места человека в этом мире. Говоря о лингвокультурном аспекте сравнений, В.А. Маслова отмечает: «Культура неотделима от сравнения, а сравнение от культуры, ибо сравнение в широком смысле – это проблема тождества и различия» [4, с. 144].

В поэтических произведениях сравнения выступают как одна из форм художественного мышления. В семантике сравнений отражается как национальное, так и индивидуально-авторское (поэтическое) видение мира. Именно поэтические сравнения, как отмечают исследователи, являются «способом уловить национальную специфику видения конкретного предмета, понятия» [4, с. 146]. Компаративная семантика может быть выражена как союзными, так и бессоюзными языковыми структурами. Так, например, в русском языке используются сравнения, выраженные творительным падежом. Такие сравнения рассматриваются в работах М.И. Черемисиной [5]. Особенно часто такие сравнения используются в русских фольклорных текстах при глаголах движения. Сравнение может быть выражено также родительным падежом. Такие сравнения, сопоставляя два предмета, имеющих реальное или ассоциативно приписываемое автором художественного произведения сходство, не только подчеркивают определенное подобие, но и актуализируют превосходство одного из них над другим. В этом случае обычно используются сравнительные формы на -ее (-ей) и союз «чем». Редукция данного союза может привести к формированию бессоюзной формы выражения сравнения: «Недавно милый схоронен, Бледней снегов предстанет он (М. Лермонтов).

В данной статье рассматриваются разновидности бессоюзных сравнений, использованных в поэтических произведениях Расула Гамзатова. Актуальность поднимаемой проблемы состоит в том, что бессоюзные сравнения в лингвистическом аспекте не были предметом специального исследования. Частично проблема лексико-семантического наполнения сравнений и их лингвокультурологической специфики рассматривается в кандидатской диссертации и отдельных статьях С.М. Магомедовой [6; 7]. Анализируемый в статье материал был собран из различных поэтических сборников Р. Гамзатова и Словаря устойчивых словосочетаний языка Р. Гамзатова [8].

Анализ нашего материала свидетельствует о том, что в поэтических произведениях Расула Гамзатова в основном используются союзные сравнения, формально организованные на основе сравнительных союзов (*киниги / кинигин* «как, словно», *г1адин* «как», «так, как», «как будто», *г1адинаяб* «такой, как»). Бессоюзное выражение компаративной семантики для произведений Расула Гамзатова менее характерно, хотя в плане национально-культурной и индивидуально-авторской специфики такие сравнения, являясь фрагментами авторской языковой картины мира, представляют вполне конкретный интерес. В ряде поэтических произведений Расула Гамзатова (в восьмистишиях, элегиях и сонетах, в обычных стихотворениях) используется бессоюзная форма выражения компаративной семантики, аналогичная творительному сравнительному в русском языке. Такая форма образуется присоединением компаративного аффикса -*лун* к форме номинатива (ср. *х1инч1лун воржана* «полетел птицей», *ц1адлун г1одана* «плакал дождем»).

*Мах1муд, дие рес кьуна,  
Рокьул имамлун ч1езе.  
Гьоболлун жанив вач1а,  
Гьудуллун кьват1иве а.*

*Дир каранзул рак1, раг1и  
гьеч1ого,  
Лъар камураб г1орлун  
киг1ан угьдараб!*

Махмуд [поэт], ты заслужил право,  
Быть имамом любви.

Гостем [как гость] заходи,  
Другом [как друг] выходи (Надпись на дверях)

Мое сердце в груди,  
не находя слов,  
Рекой, потерявшей ручей, сколько  
страдало!

(Собрание сочинений, т. 1, с. 141)

В сравнениях, выраженных компаративно-идентифицирующей формой номинатива субстантива, как бы сливаются метафора и сравнение. Такие формы сравнения реализуются в результате редукции сравнительного союза, в котором в семантическом плане нет особой необходимости.

*Г1адамазул хабар – т1охде балеб ц1ад.*

Людские разговоры – [словно] дождь, капающий на крышу.

*Рокьы – т1езе к1олареб гарац1.*

Любовь – [словно] узел, развязать которого невозможно

*Дур надал байданалда  
Ц1акь гьваридаб к1уго х1ор.*

*Х1оразул т1аралъуда –  
Рас ч1ег1ераб к1уго цер.  
(«Кьунсрул»/ «Брови»)  
Гьаб – к1удияб театр.  
Тегераналда базар.  
(«Ахирияб багъа»/*

На луку твоего лба  
Два очень глубоких озера  
[=глаза],

Над озерами сверху  
Две черные лисицы [=брови]

Это [рынок] – большой театр.  
Тегеранский базар.  
«Последняя цена»)

Гучал карачелаз гьелчезабубеб Сильными волнами  
раскачиваемый,  
Гьалагаб, гургинаб гама – Суетливый, круглый корабль –  
гьаб дунял. эта жизнь.

В таких номинативных сравнениях часто употребляются эмоционально-оценочные образные слова, употребление которых мотивируется индивидуально-авторскими ассоциациями субъективного характера, что приводит к образованию и употреблению индивидуально-авторских сравнений (ср. использование в приведенных примерах символических слов типа *цер* «лиса» [хитрая, «кокетливая»], *ц1ад* «дождь» [не всегда приятный], *гь-варидаб х1ор* «глубокое озеро» [наслаждает взор цветом, красотой], *праздник* «праздник», *кеч1* «песня», *панаяб калам* «пленительный голос» и т.д.):

Мун лъуг1и гьеч1еб кеч1, панаяб калам.  
Ты бесконечная песня, пленительное голос.

\*\*\*

Мун дие праздник! Дир рак1 Ты мой праздник!  
гьалдола, Сердце мое кипит,  
Дуде данде ч1валб кьодахь Ожидая дня встречи с тобой.  
хал гьабун.

\*\*\*

Рокьы, мун гьеч1они, дун – Любовь, если нет тебя,  
Ч1ваби т1у-т1ураб пандур. Я пандур с оборванными струнами.

Для актуализации сравнения в таких случаях рядом с номинативной формой субстантива может быть употреблен вспомогательный глагольный компонент *йуго/буго* «есть, является» (с соответствующими классными показателями). В таких структурах усиливается категоричность утвердительно-компаративной семантики:

Мун дир хьала йуго, босун бахьинч1еб,  
Ты моя крепость [есть], не покоренная, не взятая,  
Дур Бастилиялъул туснахь вуго дун  
Я твоей Бастилии заключенный [есть]  
(«Мун дир хьала йуго»/«Ты – моя крепость»)  
Цо-цоязе, дунял, мун хьарпуз буго – Для одних, ты, жизнь,  
[как] арбуз [есть] –  
Хьамула, кьот1ула, куна, гьекьола. Воруют, режут, едят,  
пьют.  
Цо-цоязе, дунял, мун торг1о буго – Для других ты, жизнь,  
[как] мяч [есть] –  
Кьабг1ула, бухула, рехула, ккола. Бьют, ударяют, бросают,  
ловят.

\*\*\*

К1удияб хазина буго гьудуллц1, Большое сокровище есть  
дружба.  
Гьелде квер хьваг1изе г1едег1уге мун. На неё махнуть ру-  
кой не спеши ты.  
(«Гьудулзаби ц1уне»/ «Берегите друзей»)

\*\*\*

Раг1аби – тамахаб квас. Слова – [словно] мягкая шерсть  
Куч1дул руго буртаби. Стихи есть бурки.  
Раг1аби руго кунал. Слова – [словно] нити,  
Куч1дул руго т1анссаби. Стихи есть ковры.

Вспомогательный глагола *буго* «есть, является» в ряде примеров сопровождается употреблением ползунаменательного глагола *ккeze* «показаться» с предсказуемым значением сравнения:

Дида ккана дунго вугин Мне показалось, что я есть  
Шопенин, Шопен,  
Дирго бугеб рокьы Свою любовь музыкой шепчущий.  
гьаркьаз шурулев.

Образно-оценочная функция номинативных сравнений может быть усилена, актуализирована и путём использования характерных для поэтических произведений Расула Гамзатова отрицательно-утвердительных конструкций, когда деактуализация отрицания приводит к категоричной актуализации, усилению утвердительной компаративной семантики. Соответственно деактуализируемый (=отрицаемый) компаративный номинатив сопровождается отрицанием *гуро* «нет/не», а актуализируемый (=утверждаемый) сравнительный компонент сопровождается вспомогательным глаголом *йуго* «есть, является». В таких конструкциях реализуются сравнительно-сопоставительные смысловые отношения. Компаративная семантика утверждения здесь дополнительно усиливается различными повторами:

Мун рек1ел г1инт1и гуро, Ты не цветок сердца моего,  
Жибго т1убан рак1 йуго. [А] полностью сердце [есть].

Г1умрудул канлц1 гуро.  
Кинабго г1умру йуго.

Не жизни свет [ты],  
[А] вся жизнь [ты] есть.  
\*\*\*

Мун дий куркьаби гуро, Ты не крылья для меня,  
Кеч1алье бакьан гуро. Не мелодия для песни,  
Мун жийго х1инч1ги йуго, Ты сама птица [есть],  
Мун жийго кеч1ги йуго. Ты сама песня [есть].

В небольшой группе примеров вместо вспомогательного глагола *буго* «есть, является» используется глагол прямого значения *ккeze* «являться», семантически соответствующий описываемой ситуации:

Амма халатаб кеч1 Но длинное стихотворение.  
Ч1ар г1емераб хур ккола. Поле является, где много сорняка.

В таких поэтических дискурсах вспомогательный утвердительный компонент *йуго* «есть, является» используется в функции эмоционально-указательного слова *это* в русском языке: ср. *жизнь – это ты; свет [жизни] – это ты; ты – это сама песня; ты – это сама птица* и т.д. В отдельных примерах данный указательно-усилительный компонент эксплицируется:

Рокьы ккараб г1умру халатаб гьеч1о, Жизнь любви не дол-  
гая,

Хекко пирхун уна гьеб пири –лах1зат Быстро сгорает эта  
молния [как] миг.

В ряде примеров отрицаемый в сравнении компонент сопровождается отрицательным вспомогательным компонентом *гьеч1о* «нет, не есть», что приводит к образованию в компаративных структурах отрицательно-утвердительной антонимической пары *гьеч1о-йуго/буго* «не есть – есть»:

Т1олабго дунялалада Во всем мире  
Дида бихьараб, лъараб То, что я увидел, узнал,  
Г1иц1го дур сурат буго. [Это] только твой портрет [есть],  
Цоги берцинлц1и гьеч1о. Другой красоты нет.

\*\*\*

Мун гьелда рельпъарай гьеч1о, дир гьудул, Ты на нее [Мадонну] не похожа, моя подруга,  
Гьей йуго цодагьай дуда рельпъарай.  
Она немного на тебя похожая есть.

\*\*\*

Эмен гьеч1о, буго свараб гьасито, Нет отца, есть погасший  
очаг.

Кидаго дандч1вач1о гьебг1ан гьаримаб. Никогда не встречал печальнее, чем он.

Руго гьадал ц1ваби, дуде ракарал, Эти звезды для тебя зажженные есть.

Мун гьеч1они, гьудул, гьел ц1ваби гьеч1о. Если нет тебя, этих звезд нет.

В компаративных отрицательно-утвердительных синтаксических структурах в ряде поэтических произведений (например, в жанре надписей) используется компаративное противопоставление в формах прошедшего времени указанных выше вспомогательных глаголов *вук1ана* – *вук1инч1о* «был, являлся [кем]» – «не был, не являлся [кем]».

Гьав багьадур вук1инч1о. Он не был героем,  
Гьунар дида лъаларо, Я не знаю его подвигов,  
Амма гьав чи вук1ана. Но он был человеком,  
Гьасда аск1орги лъалхье Остановись около него

(Надпись на надгробном камне)

Значение сравнения усиливается также употреблением отрицательных и утвердительных форм ползунаменательных глаголов, выражающих отрицательные коннотации путем указания на отсутствие положительного качества в характеризующих лицах:

Киналго ратич1о гьел гьудулзаби. Не все они оказались  
друзьями.

Гьалбал рук1ун руго гьел г1емерисел. Многие оказались  
гостями.

(«Хиялги г1умруги»/ «Мечты и жизнь»)

Компаративная семантика в номинативных сравнительных конструкциях может быть обоснована, мотивирована употреблением в качестве аргументирующего распространителя синтаксической конструкции со значением причины, усложненным условно-временной семантикой (формируется синкретичная грамматическая семантика):

Дуда г1айиб ккани, гьалбац1 вуго дун, Если [когда, так как]  
ты виновата, я лев есть [для тебя],

Дида г1айиб ккани, дур г1анк1 вуго дун. Если [когда, так как]  
я виноват, я для тебя заяц есть.

(«Г1айиб ккараб мехаль»/ «Когда виноват»).

Рокыи, мун гъеч1они дун –  
Ханжар жаниб лъеч1еб лъел.  
Лъарахъе рехула гъеб,  
Цин бахъун бах1араца.

Любовь, тебя если [когда] нет.  
Я ножны без кинжала:  
В реку бросают, ножны,  
Разозлившись, джигиты.

(Собрание сочинений, т. 4, с. 55).

Дун шаг1ир ватани, шиг1ру мун йиго. Если я поэт, ты есть песня,

Шаг1ирзаби уна, шиг1ру хут1ула. Поэты уходят, песни остаются.

(«Нилъер ц1арал»/«Наши имена»).

В поэзии Расула Гамзатова употребляются не только бессоюзные сравнения, но и описательные формы выражения компаративной семантики при помощи уподобительных слов типа рельлъарай «похожая», рельлъун «подобно»:

Бац1ил к1алдиб ккараб кьаг1рида рельлъун. Подобно яг-ненку, попавшему в пасть волка,

Къурабазда гьоркьоб буго дир росу. Среди скал находится мое село

(Собрание сочинений, т. 7, с. 21).

Г1умру рельъунеб буго

Бек-бекараб гьадрида.

Жизнь похожа

На разбившуюся тарелку

(Собрание сочинений, т. 1, с. 400).

Дун рельлъуна чанида

Жиндие рохъ г1олареб

Я похож на дичь,

Которой леса мало.

(Собрание сочинений, т. 2, с. 148)

Къват1ахъ гьури буго кибго свердулеб На улице ветер везде гуляет,

Квелъ бахъун биччараб чуялда рельлъон. Будто конь, оставленный без узды.

(Собрание сочинений, т. 1, с. 93)

Компаративная семантика, выражаемая в русском языке союзом чем, в аварском реализуется посредством употребления родительного сравнительного падежа. Такие формы выражения значения сравнения встречаются и в поэтических произведениях Расула Гамзатова:

Къвал базе бокъулеб лъик1

Бак1аб ярагъалдаса.

Люблю обнимать [женщину]

Чем [носить] тяжелое оружие.

\*\*\*

Чияр бак1ал росиялдаса,

Рак1ал роси нуцул лъик1.

Чем покорять чужие земли,

Покорять сердца сто раз лучше.

\*\*\*

Рокьул г1орхъабаздаса,

Г1орхъи гъеч1еб рокыи лъик1. Лучше любовь без границ.

Чем границы любви,

Лучше любовь без границ.

Библиографический список

1. Магомедова С.М. Образ матери в поэзии Расула Гамзатова: лингвистический анализ. *Вопросы русского и сопоставительного языкознания*. Выпуск IV. Сборник научных статей преподавателей и аспирантов. Махачкала, 2010: 177 – 187.
2. Гамзатов Р. Избранные труды. Т. II. Москва, 1983.
3. Гамзатов Р. *Последняя цена. Поэмы и стихотворения*. Махачкала, 1976. (на ав. яз.)
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. Москва, 2004.
5. Черемисина М.И. *Сравнительные конструкции русского языка*. Изд-е 2-е стереотипное. Москва: КомКнига, 2006.
6. Магомедова С.М. Языковые средства создания образа жены в поэзии Расула Гамзатова. *Контентивная типология естественных языков: материалы 2-ой Международной конференции языковедов*. 14-15 мая 2009 г. Махачкала, 2009.
7. Магомедова С.М. *Концепт «женщина» в поэзии Расула Гамзатова и Фау Алиевой (лингвистический и лингвокультурологический анализ)*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2016.
8. Магомедханов М.М. *Словарь устойчивых словосочетаний языка Расула Гамзатова*. Махачкала, 2013.

#### References

1. Magomedova S.M. Obraz materi v po`ezii Rasula Gamzatova: lingvisticheskij analiz. *Voprosy russkogo i sopostavitel'nogo yazykoznanija*. Vypusk IV. Sbornik nauchnyh statej prepodavatelej i aspirantov. Mahachkala, 2010: 177 – 187.
2. Gamzatov R. Izbrannye trudy. T. II. Moskva, 1983.
3. Gamzatov R. *Poslednyaya cena. Po`emy i stihotvoreniya*. Mahachkala, 1976. (na av. yaz.)
4. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2004.
5. Cheremisina M.I. *Sravnitel'nye konstrukcii russkogo yazyka*. Izd-e 2-e stereotipnoe. Moskva: KomKniga, 2006.
6. Magomedova S.M. Yazykovye sredstva sozdaniya obraza zheny v po`ezii Rasula Gamzatova. *Kontensivnaya tipologiya estestvennyh yazykov: materialy 2-oj Mezhdunarodnoj konferencii yazykovedov*. 14-15 maya 2009 g. Mahachkala, 2009.
7. Magomedova S.M. *Koncept «zhenschina» v po`ezii Rasula Gamzatova i Fazu Alievoj (lingvisticheskij i lingvokul'turologicheskij analiz)*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2016.
8. Magomedhanov M.M. *Slovar' ustojchivyh slovosochetaniy yazyka Rasula Gamzatova*. Mahachkala, 2013.

Статья поступила в редакцию 07.07.17



УДК 37.02

**Sanakoeva I.G.**, postgraduate, North Ossetian State Pedagogical University (Vladikavkaz, Russia), E-mail: tsalma07@mail.ru

**THE STUDY OF ASSESSMENT TOOLS IN HIGH SCHOOL.** The article considers the issues of studying assessment tools in the school curriculum in the Russian language. The paper considers the intonation, graphic, word-formative, lexical and syntactic means in detail. The author shows the importance of explaining to students that to determine the evaluation of a sentence you must introduce the ways of its usage in a particular functional style, as the styles of speech are characterized by the selective use of simple and complex sentences. The work proves that research in the field of evaluation is also a thorough exploration of means of expression, forming the evaluation of the fragment in the language picture of the world. A particular emphasis is placed on the course of the Russian language for students of 10-11 grades at a secondary school.

**Key words:** Russian language, linguistics, teaching, assessment, evaluation, means of expression evaluation, categories of language.

**И.Г. Санакоева**, аспирант каф. русской филологии, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ, E-mail: tsalma07@mail.ru

## ИЗУЧЕНИЕ СРЕДСТВ ОЦЕНКИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

В статье рассматриваются вопросы изучения средств оценки в рамках школьной программы по русскому языку. Подробно рассмотрены интонационные, графические, словообразовательные, лексические и синтаксические средства. Автор показывает важность объяснения школьникам, что для определения оценки предложения необходимо установить его употребительность в том или ином функциональном стиле, так как стили речи характеризуются избирательностью употребления простых и сложных, односоставных и двусоставных предложений. Доказано, что исследования в области изучения оценки сводятся не только к знакомству и выбору подхода к ее определению и роли, но и тщательному освоению средств выражения, формирующих оценочный фрагмент в языковой картине мира. Акцент сделан на курсе русского языка для учеников 10 – 11 классов средних общеобразовательных школ.

**Ключевые слова:** русский язык, лингвистика, обучение, оценка, оценочность, средства выражения оценки, категории языка.

Обучению средствам выражения оценочного значения в школе необходимо уделять должное внимание. Оценочность в речи – необходимая составляющая, но, к сожалению, приходится констатировать, что современные школьники не владеют искусством строить оценочные суждения, используя все многообразный потенциал русского языка, например, в соответствии с ситуацией общения, жанровой и стилиевой принадлежностью текста. Средства выражения оценки скудны и, пожалуй, зачастую грубы. Сказанное позволяет утверждать возникшее противоречие между важностью овладения категорией оценки человеком, изучающим язык, и отсутствием системы обучения средствам выражения оценки для современной школы национального региона. Надо отметить, что объектом пристального внимания языковедов понятие «оценочность» стало лишь в конце XX века. Его изучением занимались такие лингвисты, как В.В. Виноградов, С.Д. Погорелова, В.И. Шаховский и др. Во многом благодаря их трудам оценка была признана самостоятельной категорией языка [1]. Несмотря на это в современной лингвистике до сих пор нет единого подхода к определению и роли оценки. Из всего многообразия можно выбрать три основных подхода. Сторонники первого, в числе которых Н.Д. Арутюнова, Е.М. Вольф, З.Д. Попова и др., рассматривают оценку как «мнение о предмете, которое выражает характеристику его с точки зрения категории ценности» [2; 3; 4]. Приверженцы другого подхода считают, что оценка «отражает общую систему объективных и субъективных ценностей, закрепленных в картине мира человека» [5, с78] и анализируют ее с точки зрения компонента концепта. Этой точки зрения, в частности, придерживаются В.И. Карасик, А.В. Кленова и др. [6]. А С.Г. Воркачев выходит за рамки узкого определения и, актуализируя её философские, логические и лингвистические характеристики, изучает оценку как суждение о ценности [7].

Исследования в области изучения оценки сводятся не только к знакомству и выбору подхода к ее определению и роли, но и тщательному освоению средств выражения, формирующих оценочный фрагмент в «языковой картине мира» [8]. К ним принято относить интонационные, графические, словообразовательные, лексические, фразеологические и синтаксические средства. Обучение средствам выражения оценки должно опираться на разноразное выражение оценки в языке [9].

К интонационным средствам выражения оценочного значения относят изменения частотных, динамических и временных компонентов речевого сигнала. К графическим – использование всевозможных знаков препинания с целью привлечения внимания, выделения информации. К словообразовательным – причисляют образование слов путем либо слияния двух и более самостоятельных слов как любил, к примеру, В.В. Маяковский, из

под чьего пера родились такие слова как «голоштаный», «сердцелюдый» и «верблюдокорабледраконий», либо образование с помощью аффиксов. В частности, В.В. Виноградов отмечает, что при использовании уменьшительно-ласкательных суффиксов -ок, -ёк, -ик, -чик, -ец, можно получить слова с различными оттенками экспрессии от сочувствия до пренебрежения. К самым распространенным и популярным средствам выражения оценочного значения – лексическим, относят преимущественно имена существительные, имена прилагательные, глаголы и наречия. А к синтаксическим – словосочетания, предложения и даже текст целиком. Таким образом, мы приходим к выводу, что выраженная языковыми средствами оценка является одним из семантических свойств такого языкового явления, как оценочность, и может быть присуща единицам любого уровня языка – аффиксу, слову, предложению, тексту. Нельзя игнорировать оценку, которую содержит устойчивые сравнения [10].

Итак, сказанное позволяет утверждать актуальность обучения средствам выражения оценки на уроках русского языка. Углубленное обучение школьников понятию «оценка» в общем и средствам ее выразительности в частности логичнее проводить в старших классах, т. к. курс русского языка для учеников 10 – 11 классов предполагает закрепление и корректирование умений и навыков, полученных в школьном курсе, а также углубление и расширение знаний о системе и структуре русского языка и его лингвокультурных речевых особенностях с целью совершенствования языковой личности старших школьников.

Учитывая, что именно лексические средства являются одним из наиболее распространенных и продуктивных способов выражения оценки в языке, акцент необходимо делать на изучении имен прилагательных и наречий, среди которых по степени употребительности выделяются «хороший» / «плохой» – «хорошо» / «плохо»; «лучший» / «худший» – «лучше» / «хуже» с их синонимичными рядами, а также все прилагательные, имеющие оценочное значение. Но не стоит забывать, к примеру, и о глаголах. Так, оценочные глаголы, которые представляют целый класс глаголов русского языка, выражают, характеризуют и дифференцируют оценочную деятельность человека. В частности: «хвалить» / «критиковать»; «одобрять» / «осуждать». В качестве заданий для закрепления знаний можно использовать работу со словарями, выбор оценочной лексики в отрывке произведения, подбор синонимов-антонимов с ярко выраженной оценкой к исходному нейтральному слову и др. Также на практических занятиях рекомендуется обращать внимание обучающихся на анализ синонимических рядов, на деривацию, на определение ситуации разговора, в которой можно или нельзя употреблять заданные слова, на трансформацию высказываний с прида-

чей им противоположной эмоционально-стилевой окраски и т.п. [11].

Несправедливо обходить стороной словообразовательные средства, формирующие оценочное значение, спектр которых в русском языке достаточно широк. В рамках таких разделов русского языка, как «Морфемика» и «Словообразование» в старших классах уместно закреплять умения школьников в вопросах образования новых слов. Упражнения, предлагаемые для выполнения, должны быть направлены на создание слов от нейтральных существительных (или других частей речи) в эмоционально-экспрессивном отношении путем аффиксации существительных (или других частей речи), имеющих яркое оценочное значение. Кроме того школьник должен отчетливо осознавать с помощью какого суффикса или приставки какой оценки удалось достичь. В качестве яркого примера можно взять следующую цепочку: **девочка – девчурка – девчушка – девчонка – девчоночка – девонька – девулька – девка – деваха**. Она наглядно демонстрирует, как изменение одного только суффикса способствует созданию разной оценки исходного слова. Составление таких цепочек на уроках русского языка поможет школьникам не только запомнить основные аффиксы, но и будет способствовать пополнению словарного запаса и развитию речи. Особое внимание следует уделить синтаксическим средствам выражения оценки. Важно объяснить школьникам, что во многом для определения оценки предложения необходимо установить его употребительность в том или ином функциональном стиле, ведь именно стили речи характеризуются избирательностью употребления простых и сложных, односоставных и двусоставных предложений. Кроме того, при

стилистическом анализе разных типов предложений необходимо показать их экспрессивные возможности, от которых зависит обращение к той или конструкции в конкретной речевой ситуации. Так, различные эмоциональные синтаксические конструкции, способны усилить или наоборот ослабить оценочность высказывания. Легко усвоить это на подобных примерах:

- **Спасатель должен спасти;**
- **Обязанность спасателя – спасти;**
- **Ты спасатель – ты и спасай;**
- **Что же еще спасателю делать, как не спасти!**
- **Кому же спасти, как не спасателю?!**

Этот пример наглядно демонстрирует, как в предложениях с практическими одни и теми же словами, но различными синтаксическими конструкциями меняется оценочность высказывания. Упражнения такого рода будут для старшеклассников весьма полезны. Кроме этого, естественно, большое внимание надо уделять анализу предложений и текстов.

Опираясь на рабочую программу, составленную на основе Государственного стандарта общего образования, Примерную программу по русскому языку и программы Минобрнауки РФ для общеобразовательных школ «Русский язык. 10 – 11 классы» Н.Г. Гольцовой, за 2 учебных года возможно достаточно полно уделить внимание средствам оценки. Программа 10 класса предполагает повторение и углубленное изучение таких разделов языка как лексика, фразеология, фонетика, графика, морфемика и словообразование, орфография, морфология и развитие речи. Материал о средствах оценки возможно включать на практически 60% занятий: 40 из 68 предусмотренных. Особый интерес представляет раздел «Морфология», ведь

Таблица 1

## Темы и изучение средств оценки

Программная тема	Материал о средствах оценки
<b>10 класс</b>	
<b>Лексика. Фразеология</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Слово и его значение. Однозначные и многозначные слова;</li> <li>- Синонимы, антонимы, омонимы, паронимы и их употребление. Работа со словарями;</li> <li>- Происхождение лексики современного русского языка. Лексика общеупотребительная и лексика, имеющая ограниченную сферу употребления;</li> <li>- Фразеология. Фразеологические единицы и их употребление. Устойчивые сравнения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Значение слова, его оценка;</li> <li>- Синонимы, антонимы, омонимы, паронимы – способы создания оценочности;</li> <li>- Лексика, ее оценка;</li> <li>- Фразеологизмы, выражаемая ими оценка</li> </ul>
<b>Морфемика и словообразование</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Словообразование. Морфологические и неморфологические способы словообразования;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Словообразование как одно из средств выражения оценки</li> </ul>
<b>Морфология</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Имя существительное как часть речи;</li> <li>- Имя прилагательное как часть речи;</li> <li>- Глагол как часть речи. Правописание личных окончаний глагола;</li> <li>- Причастие как глагольная форма. Правописание суффиксов причастий;</li> <li>- Деепричастие как глагольная форма;</li> <li>- Наречие как часть речи.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Лексические способы выражения оценки</li> </ul>
<b>11 класс</b>	
<b>Синтаксис</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Словосочетание как синтаксическая единица. Виды синтаксической связи;</li> <li>- Простое предложение как синтаксическая единица. Классификация предложений. Простое предложение. Предложения повествовательные, вопросительные, побудительные, восклицательные. Предложения двусоставные и односоставные. Неполные предложения;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Синтаксические способы выражения оценки</li> </ul>
<b>Стилистика. Функциональные стили</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Специфика научного стиля;</li> <li>- Специфика официально-делового стиля;</li> <li>- Особенности научно-популярного, публицистического стилей;</li> <li>- Особенности стиля художественной литературы. Текст и его признаки.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Оценочность, способы ее создания в условиях различных функциональных стилей</li> </ul>

нельзя забывать, что слово не только обладает грамматическими и лексическими, предметными значениями, но и выражает оценку. В 11 классе на занятия отводится всего 34 часа. Однако средства оценочности, в частности – синтаксические, уместно рассматривать практически на каждом уроке, так как на изучение и повторение синтаксиса отводится 28 часов. Большой плюс программы русского языка в старших классах – это значительное количество практических заданий. В рамках программы обучающимся предлагается работать со словарем, оттачивать навыки создания слов, тренироваться в уместности употребления фразеологизмов и слов с различной окраской, отрабатывать умения распознавания тропов, проводить различные анализы текстов, самостоятельно составлять предложения и писать сочинения (табл. 1).

В соответствии с программой нами определен объем знаний и умений в старших классах. Курс русского языка в 10 – 11 классах, направленный на совершенствование и углубление знаний и умений, полученных в базовом школьном курсе, ориентируется на то, что в результате обучения учащийся

должен знать:

- смысл понятий: речевая ситуация и ее компоненты, литературный язык, языковая норма, культура речи;

- основные единицы и уровни языка, их признаки и взаимосвязь;

- орфоэпические, лексические, грамматические, орфографические и пунктуационные нормы современного русского литературного языка; нормы речевого поведения в социально-культурной, учебно-научной, официально-деловой сферах общения;

Должен уметь:

- осуществлять речевой самоконтроль; оценивать устные и письменные высказывания с точки зрения языкового оформления, эффективности достижения поставленных коммуникативных задач;

- анализировать языковые единицы с точки зрения правильности, точности и уместности их употребления;

- проводить лингвистический анализ текстов различных функциональных стилей и разновидностей языка;

- создавать устные и письменные монологические и диалогические высказывания различных типов и жанров в учебно-научной (на материале изучаемых учебных дисциплин), социально-культурной и деловой сферах общения;

- соблюдать нормы речевого поведения в различных сферах и ситуациях общения, в том числе при обсуждении дискуссионных проблем.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва, 1986.
2. Арутюнова Н.Д. *Типы языковых значений: Оценка, событие, факт*. Москва, 1988.
3. Вольф Е.М. Оценочное значение и соотношение признаков «хорошо» / «плохо». *Вопросы языкознания*. 1986; 5: 98 – 106.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж, 2001.
5. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии. *Языковая личность: Проблемы коммуникативной личности*. Волгоград, 2001: 3 – 16.
6. Квашина В.В. Оценочность как языковая категория в современной лингвистике. *ИСОМ*. 2013: 250 – 255.
7. Воркачев С.Г. *Методологические основания лингвоконцептологии*. Available at: <http://tpl1999.narod.ru/WEBTL2000/VORKACHEVTPL2000.HTM>
8. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р. и др. *Стилистика русского языка*. Москва, 2008.
9. Цаликова М.А. Развитие речи билингвов с опорой на языковой изоморфизм. *Актуальные проблемы науки на современном этапе развития: Сборник статей Международной научно-практической конференции*. Екатеринбург, 2015: 296 – 300.
10. Цаликова М.А. *Изучение устойчивых сравнений в осетинской школе*. Учебно-методическое пособие. Владикавказ, 2011. -
11. Цаликова М.А. Проблемы выработки языковой стратегии оценки у студентов-журналистов. *Культура русской речи: Материалы Третьей Международной конференции в рамках реализации федеральной и краевой программы «Русский язык»*. Армавир, 2003: 145 – 146.

References

1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva, 1986.
2. Arutyunova N.D. *Tipy yazykovykh znachenij: Ocenka, sobytie, fakt*. Moskva, 1988.
3. Vol'f E.M. Ocenocnoe znachenie i sootnoshenie priznakov «horosho» / «ploho». *Voprosy yazykoznanija*. 1986; 5: 98 – 106.
4. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike*. Voronezh, 2001.
5. Karasik V.I. O kategoriyah lingvokul'turologii. *Yazykovaya lichnost': Problemy kommunikativnoj lichnosti*. Volgograd, 2001: 3 – 16.
6. Kvashina V.V. Ocenocnost' kak yazykovaya kategoriya v sovremennoj lingvistike. *ISOM*. 2013: 250 – 255.
7. Vorkachev S.G. *Metodologicheskie osnovaniya lingvokonceptologii*. Available at: <http://tpl1999.narod.ru/WEBTL2000/VORKACHEVTPL2000.HTM>
8. Kozhina M.N., Duskaeva L.R. i dr. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva, 2008.
9. Calikova M.A. Razvitiye rechi bilingvov s oporoj na yazykovoj izomorfizm. *Aktual'nye problemy nauki na sovremennoe `etape razvitiya: Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Ekaterinburg, 2015: 296 – 300.
10. Calikova M.A. *Izuchenie ustojchivykh sravnenij v osetinskoj shkole*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Vladikavkaz, 2011. -
11. Calikova M.A. Problemy vyrabotki yazykovoj strategii ocenki u studentov-zhurnalistov. *Kul'tura russkoj rechi: Materialy Tre'tej Mezhdunarodnoj konferencii v ramkah realizacii federal'noj i kraevoj programmy «Russkij yazyk»*. Armavir, 2003: 145 – 146.

Статья поступила в редакцию 18.06.17

УДК 811.351.32 + 811.161.1

**Suleymanova F.N.**, Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: [fsulejmanova@mail.ru](mailto:fsulejmanova@mail.ru)

**THE STATE OF MODERN NATIONAL JOURNALISM IN DAGHESTAN (BASED ON THE ANALYSIS OF THE LANGUAGE OF THE LEZGIN MEDIA).**

The national journalism of Daghestan is increasingly attracting interest among linguists in recent years. There are a number of scientific papers, that serve as a proof on the description of distinctive grammatical, stylistic and some other features of the Avar, Dargin, Lezgin and Lak media discourses (Medzhidova Z.S., 2009; Efendieva Z.M., 2009; Magomedova Z.K., 2010; Fetaliyeva L.P., 2012; Eldarova R.G., 2013, etc.). Media's role is extremely important in establishing interethnic dialogue, as well as in preserving and developing local languages and cultures in general. Thanks to periodicals, normalization of local languages is taking place. In this study, the process is observed on the example of the journalistic style of the modern Lezgin in comparison with the similar style in Russian. There are excerpts from newspaper articles, fragments of television and radio programs selected as an illustrative material.

**Key words:** national journalism, journalistic style, Lezgin language, Russian language.

**Ф.Н. Сулейманова**, канд. филол. наук, ФНК ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: [fsulejmanova@mail.ru](mailto:fsulejmanova@mail.ru)



## СОСТОЯНИЕ СОВРЕМЕННОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ ДАГЕСТАНА (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ЯЗЫКА ЛЕЗГИНСКИХ СМИ)

Национальная журналистика Дагестана в последние годы вызывает все больший интерес у лингвистов. Доказательством тому может служить множество научных трудов, посвященных описанию отдельных грамматических, стилистических и некоторых других особенностей аварского, даргинского, лезгинского, лакского медиадискурсов (З.С. Меджидова, 2009; З.М. Эфендиева, 2009; З.К. Магомедова, 2010; Л.П. Феталиева, 2012; Р.Г. Эльдарова 2013 и др.). Работа СМИ крайне важна при налаживании межэтнического диалога и гармонизации межнациональных отношений, а также при сохранении и развитии местных языков и культур в целом. Благодаря периодическим изданиям происходит стилистическая нормализация местных языков. В данном исследовании этот процесс прослежен на примере публицистического стиля современного лезгинского языка в сопоставлении с аналогичным стилем русского языка. В качестве иллюстративного материала выбраны выдержки из газетных статей, фрагменты теле- и радиопередач.

**Ключевые слова:** национальная журналистика, публицистический стиль, лезгинский язык, русский язык.

Журналистика наделена множеством различных функций, среди которых отдельного, на наш взгляд, внимания заслуживает просветительская функция, призванная воспитывать людей на примерах общемировой культуры. В связи с этим особенно интересна дагестанская журналистика, которая задается целью не только приобщать свою аудиторию к мировой культуре, но и сохранять и повышать уровень собственных национальных культур (в том числе и языков), а также обеспечивать взаимодействие с иными этническими общностями [1], что крайне важно для такого полиэтнического региона. На сегодняшний день в республике выходят в свет газеты, журналы, работает теле- и радиовещание на 14 официально признанных государственным языках. В интернет-пространстве широко представлены дагестанские СМИ: [www.riadagestan.ru](http://www.riadagestan.ru), [www.dagpravda.ru](http://www.dagpravda.ru), [chernovik.net](http://chernovik.net), портал национальной прессы [www.etnosmi.ru](http://www.etnosmi.ru) и др. [2]. В 1990-х гг. здесь, как и на всем постсоветском пространстве, отмечалось усиление роли масс-медиа (периодика ориентировалась на каноны российской печати), СМИ стали осознавать себя как самостоятельный общественный институт. Тогда же появились и первые независимые печатные органы, активно включившиеся в демократизацию социума – свободная пресса своей деятельностью начала влиять на политические и иные процессы, происходящие в РД.

Касательно дагестанской национальной масс-медиа нужно отметить, что на современном этапе она сталкивается с рядом проблем: с каждым десятилетием все меньше представителей местных народов, владеющих родным языком, вследствие тому – ограниченная аудитория, небольшие тиражи печатных изданий, нежелание молодых специалистов работать в национальных редакциях. Изменение сложившейся ситуации видится в приобщении молодежи к своей культуре через родной язык, такой подход приведет национальную журналистику республики к стабильности [3] и высокому профессионализму.

Сегодня развитие многоязычного дагестанского медиадискурса происходит с ориентиром на аналогичную русскоязычную сферу. Рассмотрим этот процесс на примере лезгинских СМИ.

Как известно, средства массовой информации представлены публицистическим стилем речи, его тематический диапазон неограничен: политика, идеология, экономика, спорт, повседневный быт, текущие события, рассматриваемые с учетом определенных политико-идеологических установок [4]. Названный стиль совмещает в себе две важнейшие функции – информационную и воздействия. Первая обуславливает следующие его имманентные признаки: логичность, официальность, точность, определенную заданность. За неимением достаточного времени для подготовки статей, аудио- и видеоматериалов журналисты применяют клише. Такие тексты ориентированы на широкую аудиторию, поэтому здесь главным критерием отбора лингвистических явлений их общедоступность. С одной стороны, корреспонденты не должны использовать непонятные читателям / зрителям (слушателям) термины, диалектизмы, жаргонизмы, калькированные элементы, а с другой – вынуждены переплетать между собой нейтральные книжные и внелитературные слова и выражения, иной раз просто необходимые для верного отображения событий и их участников, т.е. общеупотребительная лексика тесно граничит с образными элементами. Выбор лексического материала также зависит от жанра и темы статьи (выступления). Важно и то, что в публицистике, приобретают актуальность, например, устаревшие слова, перемещающиеся из пассивного словаря в активный, сравним: *регымилу* «добрый, милосердный», *чаууш* «помощник», *азархана* «больница» – *градоначальник*, *челобитчик*, *зиждется*, *чиновничья порфира* и др. Устаревшие лексемы

наращивают свой смысловой объем за счет дополнительных значений как близких начальному прототипу, так и отдаленных от него, а также новые смыслы приобретаются ими путем переноса по сходству предметов [5], их признаков или функций.

В описываемом стиле существуют специальные аффиксы: *гуьзчи* (суффикс, указывающий на лиц по роду их деятельности) «надзиратель», *директорвал* букв. «директорство»; *законсуз* (суффикс, эквивалентный русским приставкам *не-* / *без-*) «незаконно/нелегально», *законсузвал* «беззаконие». Из иноязычных морфем наиболее продуктивны следующие: *анти...*, *конт...*, *транс...*, *гипер...* *контржарар* «контрмеры», *постсоветтерин* «постсоветский», *трансевропадин* «трансевропейский» и т.п. Здесь широко распространено словотворчество: *нанотехнологияр*, *пресс-кьуллуз* «пресс-служба» (полукальки). Говоря о семантико-стилистических особенностях подобного рода неологизмов, важно подчеркнуть основные причины использования новообразований в обсуждаемой сфере: главным образом это вызвано стремлением к выразительности речи.

Из падежных форм в лезгинских медиатекстах наиболее употребительны формы родительного и дательного падежей: *Агьалирин зегьметдин ихтиярар хуьн* «Соблюдать трудовые права граждан»; *Дербент шегьердин 17-нумрадин юкьван школада и мектебдиз Сейфудин Кьазиазмедован тIвар уьунз талукьарнавай шадвилил мярекат кьиле фена* «В средней школе № 17 города Дербента прошло торжество, посвященное присвоению данному учреждению имени С. Казиазмедова»; *кьулайгилер – аялриз* («Лезги газет») «удобства – детям». Глаголы настоящего времени иногда сопровождаются словами *инал* «здесь», *ингье* «вот»: *Инал, чи вилик, кьир арадал кьезева*, «Здесь, на наших глазах, получается асфальт»; *Ингье и тар ава. Ам атлун патал гзаф техника кланда* («Вахтар ва инсанар») «К примеру, это дерево. Для его вырубки необходима тяжелая техника». Глагол-сказуемое, обычно располагающийся в конце предложения, как бы подчеркивает совершенность действия: *Ина ам выставкадихь галаз таниш хьана ва ада Гьурметлу мугьманрин ктабда кьынар аьуна* («Лезги газет») букв. «Здесь он с выставкой ознакомился и в Книге для дорогих гостей расписался». Нередки указательные местоимения *ам/и* «этот», *гьам* «тот» и др., встречаются также обороты, сходные с русской синтаксической моделью: *Вич сарарин духтур яз, луд аялдин буба Джамалдина Дербентда педучилище акьалтарна* («Дагьустандин дишегьли») «Будучи зубным врачом, отец троих детей Джамалудин окончил педучилище в Дербенте»; иногда подобные местоимения предшествуют субъекту действия: *Зирек, вилегь, и аял виридаз кланни ийидай* («Вахтар ва инсанар») «Бойкий, дерзкий, этот ребенок всем нравился».

В печатных текстах множественны сложноподчиненные предложения с разнообразными обстоятельными конструкциями: *придаточными, вводные конструкции типа: Садазни сир туш, ...* «Ни для кого не секрет, ...»; обращения, призывы: *Гьурметлу хуьруьнвиар, за кеевай пара тIлабзава ...* «Уважаемые селяне, я вас очень попрошу, ...»; *Мад са тIлабун ава, Хасавюрт райондин хуьрерикай маларни хипер экуьнах фад нехирризни суьруьйриз акьудзавайди тек са чи хуьр я, кьез виридаз чи-зав хьц, экуьнах веькерал ацукьзавай чиг маларизни хипериз гьикьван зиян ятIла, рикIелай алудмир, кье-пака мекьби жеда, гьавилил са тIмилл кьван югь ачул хьайила ахла акьуд* («Кьурушрин сес») «Еще одна убедительная просьба: из сел Хасавюртовского района рано утром коров и овец выводит только наше село. Все вы знаете, насколько вредна для скота утренняя роса, не забывайте, не сегодня завтра похолодает, поэтому выводите скот, когда день прояснится».

Лезгинский публицистический синтаксис часто инверсирован, встречаются предложения, заимствованные из фольклора или популярных произведений (художественной литературы, кинофильмов, песен, известные высказывания и т.п.) Нередки в прессе и переводные выражения наподобие: *Малум тирвал*, ... «Как известно, ...»; *Pukle chexi mlal awaz* «С болью в сердце» (букв. «В сердце огромную боль имею»); *залум-кысмет* «злодейка-судьба» и др. В радиопередачах для детей, как и в аналогичных русскоязычных программах, транслируемых по радио, активно используются приемы психологического воздействия: обращения-приветствия, многократный повтор обращения, вводные конструкции, риторические вопросы, вопросно-ответный комплекс, скрытые призывы (внутренняя диалогичность монологической речи). Например: *Пакаман хийирар, гъвечли дустар!* «Доброе утро, юные друзья!», *Азиз балаяр, кьез чизва, и дунья аламатриг ацанва* («Картан шараг») «Дорогие дети, вы знаете, что мир полон чудес» [6]. Телепередачи, посвященные ка-

кому-либо лицу, обычно завершаются пожеланиями типа: *Мад яръги уьмуьр гурай кьез, играми ветеран!* («Вахтар ва инсар») «Долгих Вам лет (букв. «Еще длиннее жизнь пусть даст вам (бог)»), уважаемый ветеран!».

Следует отметить, что жанрово-стилистическое разнообразие национального медиадискурса не является отсутствием у него собственной специфики. Часто в таких текстах наблюдаются противоречивые тенденции: с одной стороны – стремление перевести русское слово, с другой – бесконтрольное введение заимствований и составных наименований, которым можно найти исконный эквивалент или соответствующий описательный оборот [7]. «Сталкивая» разговорную речь с литературно-письменной, СМИ одновременно способствуют более четкому функциональному расслоению языка.

Представленная картина наблюдается не только в современных лезгинских, но и во всех остальных национальных средствах массовой информации РД.

#### Библиографический список

1. Камалов А.А. *Национальная пресса Дагестана как важный фактор сохранения и развития культур и языков народов республики*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2007.
2. Магомедов Г.А. Развитие интернет-журналистики Дагестана. *Научные исследования: от теории к практике*: Материалы XI Международной научно-практической конференции. (Чебоксары, 12 февр. 2017 г.). В 2 т. Т. 2. Редакция: О. Н. Широков. Чебоксары, 2017; 1 (11): 79 – 80.
3. Ибрагимова П.А. Дагестанская журналистика на современном этапе: основные тенденции развития. *Медиаскоп*. Вып. 1. Москва: Издательство: Факультет журналистики Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «МГУ им. М.В. Ломоносова», 2011: 18.
4. Жеребило Т.В. *Словарь лингвистических терминов*: Издание 5-е, исп. и доп. Назрань, 2010.
5. Сейфаддинова Д.С. *Устаревшая и инновационная лексика лезгинского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2008.
6. Сулейманова Ф.Н. *Средства художественного стиля лезгинского и русского языков (на материале переводных текстов)*: Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2012.
7. Магомедов М.И. *Русский язык в многоязычном Дагестане: Функциональная характеристика*. Москва, 2010.

#### References

1. Kamalov A.A. *Nacional'naya pressa Dagestana kak vazhnyj faktor sohraneniya i razvitiya kul'tur i yazykov narodov respublik*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
2. Magomedov G.A. Razvitiye internet-zhurnalistiki Dagestana. *Nauchnye issledovaniya: ot teorii k praktike*: Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. (Cheboksary, 12 fevr. 2017 g.). V 2 t. T. 2. Redkollegiya: O. N. Shirokov. Cheboksary, 2017; 1 (11): 79 – 80.
3. Ibragimova P.A. Dagestanskaya zhurnalistika na sovremennom `etape: osnovnye tendencii razvitiya. *Mediascope*. Vyp. 1. Moskva: Izdatel'stvo: Fakul'tet zhurnalistiki Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «MGU im. M.V. Lomonosova», 2011: 18.
4. Zherebilo T.V. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*: Izdanie 5-e, isp. i dop. Nazran', 2010.
5. Seifaddinova D.S. *Ustarevshaya i innovacionnaya leksika lezginskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2008.
6. Sulejmanova F.N. *Sredstva hudozhestvennogo stilya lezginskogo i russkogo yazykov (na materiale perevodnyh tekstov)*: Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2012.
7. Magomedov M.I. *Russkij yazyk v mnogoyazychnom Dagestane: Funkcional'naya harakteristika*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 23.06.17

УДК 81'33

**Zheng Qianmin**, postgraduate, Department of Russian Language and Teaching Methods, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: toujie@mail.ru

**Shaklein V.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: ryamp@yandex.ru

**ON SEVERAL PROBLEMS IN THE RESEARCH OF INTERLANGUAGE.** In the article various alternative terminologies, which relate to the phenomenon of "interlanguage", are concerned. The researchers show a few definitions of the term "interlanguage" from different points of views. The aim of the article is to analyze the theory of interlanguage in Russian and foreign studies. Until now, most researchers, specializing in interlanguage studies, focus on phonetic, lexical and grammatical aspects, do not pay enough attention to the cultural aspect of interlanguage. The main stages of its development, characteristics of the functioning principles of the process of interlanguage are revealed. In the opinion of the authors of the paper, the deepening and increasing of the process of studying the accuracy of the use of linguistic units makes the level of interlanguage increase, and the system of interlanguage approach the system of the target language. The growth of the learners' efforts and communicational needs makes the interlanguage develop from simple to complex, from lower to higher forms, and, gradually its gets rid of the system of the native language and approaches the system of the target language. The closer the interlanguage is to the target language, the higher the level of the foreign language is. However, the change and development of the interlanguage is a tortuous progress. The interlanguage passes from the lowest level to the highest one. At any of these stages the interlanguage appears self-sufficient, different from the other languages, predisposes to the generalization of the system.

**Key words:** interlanguage, theory analysis, Russian and foreign studies, main stages of development, functioning principles of the process of interlanguage.

**Чжэн Цяньминь**, аспирант каф. русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: toujie@mail.ru

**В.М. Шаклеин**, д-р филол. наук, проф., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: ryamp@yandex.ru

## К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТЕРЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются различные альтернативные термины, которые относятся к феномену «интерязык», приводятся его определения с точки зрения разных исследователей. Целью статьи является анализ теории интерязыка в отечественных и зарубежных исследованиях. До сих пор большинство исследователей, специализирующихся на интерязыке, сосредотачиваются на фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах, не уделяется достаточного внимания культурному аспекту интерязыка. Выявлены основные этапы развития, особенности функционирования принципов процесса интерязыка. По мнению авторов, с углублением процесса изучения точность использования ими языковых единиц повышается, одновременно повышается уровень интерязыка, а система интерязыка приближается к системе изучаемого языка. С ростом усилий учащихся и коммуникационных потребностей, интерязык развивается от простого к сложному, от низшего к высшему, и, постепенно избавляясь от системы родного языка, приближается к системе изучаемого языка. Чем ближе интерязык к изучаемому языку, тем выше становится уровень иностранного языка. Однако изменение и развитие интерязыка является извилистым прогрессом. Интерязык проходит от низшего уровня к высшему. На любом этапе интерязык представляется самодостаточной отличающейся от других, предрасположенной к обобщению системой.

**Ключевые слова:** феномен «интерязык», анализ теории, отечественные и зарубежные исследования, основные этапы развития, функционирования принципов процесса интерязыка.

### Введение

Теория интерязыка возникла и получила развитие в США. В последние десятилетия XX века она вызывает постоянный интерес у русских и зарубежных лингвистов, так как «демонстрирует способность развиваться в соответствии с законами в некоторой степени специфическими, но и во многом сходными с законами развития естественных языков» [1, с. 297]. Сам термин «интерязык» (interlanguage), как известно, был впервые использован американским лингвистом Л. Селингером [2].

В настоящее время в лингвистических исследованиях всё больше внимания обращается на личность учащихся иностранного языка, их мотивацию, индивидуальные когнитивные механизмы, коммуникативные компетенции. Тем не менее, до сих пор большинство исследователей, специализирующихся на интерязыке, сосредотачиваются на фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах, не уделяется достаточного внимания культурному аспекту интерязыка.

По мнению Н.Н. Рогозной, «возникшая теория интерязыка позволяет, во-первых, анализировать ошибки при изучении иностранного языка, во-вторых, использовать сопоставительный анализ (contrastive analysis), в-третьих, использовать при анализе лингвистические открытия, помогающие предупреждать ошибки (error analysis), в-четвёртых, отслеживать формирование компонентов, составляющих общую картину формирующегося языка учащегося в различные периоды его развития» [3, с. 78].

### 1. Определение термина «интерязык»

Различные альтернативные термины, которые относятся к феномену «интерязык», были в разное время предложены рядом исследователей: Л. Селингер дал этому термину следующее определение – «interlanguage refers to the separateness of a second language learner system, a system that has a structurally intermediate status between the native and target languages» [2, с. 210], то есть для него интерязык означает языковую систему, которая занимает статус посредника между родным и изучаемыми языками. В. Немсер полагает, что это «аппроксимативная система» – индивидуальная языковая система [4]. С.П. Кордер рассматривает этот феномен, как «своеобразные диалекты» и «традиционные компетенции» [5]. Эти термины отражают разные, но взаимосвязанные концепции – первое значение связано со стадийной конкретной и личной речью учащихся, второе является общей абстрактной системой интерязыка всех учащихся, изучающих иностранный язык.

Интерязык относится к структурированной системе, которую учащиеся строят на любом этапе их развития, что позволяет его отнести к серии взаимосвязанной системы, которая формирует то, что С.П. Кордер определяет как «внутренний конспект» учащихся. [5, цит. по: 6, с. 47].

В «Словаре терминов межкультурной коммуникации» даётся следующее определение: «интерязык/ интерязык/ интерязык – *interlanguage* <лат. inter – ‘между’ – термин американского психолингвиста Л. Селингера: (1) В психолингвистике языковой континуум, характерный для индивида и состоящий из разных стадий освоения языка, от базилекта, мезолекта до акролекта. (2) Промежуточная система, формирующаяся у изучающих второй или иностранный язык до достижения ими высокого уровня владения этим языком. Согласно Л. Селингеру, такая система характеризуется систематическими ошибками» [7, с. 146].

Как считает Н.Н. Рогозная, «интерязык – особая языковая система, возникающая при изучении второго языка, находящаяся в состоянии промежуточной компетенции, которая в состоя-

нии динамики движется к уровню совершенной формы владения языком. Такую разновидность интерязыка следует определить как динамическое (развивающееся) состояние» [3, с. 78]. Другими словами, интерязык может считаться «промежуточной саморазвивающейся (динамической) субстанцией в речи индивида» [Там же, с. 78]. Для неё «интерязык – это новая лингвистическая система, характеризующаяся несовершенным владением изучаемого языка, то есть знанием на уровне субординативного билингвизма, стремящегося к координативному существованию двух языковых систем» [8, с. 438].

С точки зрения В.М. Шаклеина, «интерязык является промежуточным языком между родным и изучаемым языками, на котором начинают говорить при изучении и освоении второго языка, но ещё недостаточно овладев им. Это своего рода мост между родным языком и изучаемым языком. Он представляет собой языковую систему, которая может считаться «промежуточной системой», «переходной системой» или «сближающей системой». При обучении любому иностранному языку (неродному языку) учащиеся сами формируют, улучшают эту языковую систему» [9, с. 173].

### 2. Изучение интерязыка в отечественных и зарубежных исследованиях

В последние годы феномену интерязыка посвящены работы русских и зарубежных лингвистов Л. Селингера [2], Н.Н. Рогозной [3], С.П. Кордера [5], И.Н. Жукова [7], З.Г. Прошиной [7], В.М. Шаклеина [9], Р. Ладо [10], А.А. Залевской [11], С.В. Пилипчука [12], М.Ю. Лю [13], Ч.Л. Чэн [14] и др.

Начиная с 1960-х годов, в анализе исследовании по изучению иностранного языка можно выделить два исторических этапа – теоретическую модель гипотезы сопоставительного анализа и теоретическую модель гипотезы интерязыка. С развитием ведущих теоретических моделей, анализ изучения иностранного языка активизируется в 1950-е – 1960-е гг., несколько замедляется в 1970-е гг. и вновь привлекает внимание исследователей в конце 1980-х годов. При этом исследование изучения иностранного языка пережило переход от одностороннего к комплексному подходу.

В 1970-х годах круг интересов, связанный с вопросами изучения и обучения иностранному языку, анализом интерязыка расширился как в сфере американской, европейской, так и китайской лингвистики. Проанализировав понятие «идиосинкретического диалекта» («idiosyncratic dialect»), С.П. Кордер установил отношение между закономерностями индивидуального диалекта («идиолекта», по В.А. Виноградову [15]), так и отношение между системами родного языка и возникающего интерязыка [5].

#### (1). Гипотеза сопоставительного анализа.

Концепт данной гипотезы был высказан Ч.С. Фризом, который предложил серию сопоставительных методов преподавания языков в 1927 году [16]. Считается, что основные принципы гипотезы сопоставительного анализа были впервые предложены Р. Ладо в «*Linguistics Across Culture*» в 1957 году [10]. Эта теория строится на основе поведенческой психологии и структурной лингвистики. В данной работе, сыгравшей большую роль в преподавании иностранных языков, описывается теория метода и процедура сравнения языков. Ч.Л. Чэн также считает, что «цель сопоставительного анализа языка предсказывает воздействие родного языка на изучение иностранного языка, принимает соответствующие превентивные меры» [14, с. 178].

В рассматриваемый период исследование явления переноса языка фокусируется на различии между изучаемым и род-



ным языками учащихся. Исследователи справедливо отмечают, что трудности изучения языка возникают из-за различий между изучаемым и родным языком учащихся. Процесс изучения иностранного языка закономерно рассматривается в том числе и как преодоления воздействия интерференции.

С точки зрения теории сопоставительного анализа, негативное влияние родного языка на изучение иностранного языка считается одним из ключевых. Некоторые исследователи полагают, что если бы учащиеся видели различия между изучаемым и родным языками, то они смогли бы в более короткий срок усвоить иностранный язык, то есть можно выделить уровни интерязыка в зависимости от расстояния между родным языком учащегося и интерязыком, или между интерязыком и изучаемым языком. По мнению авторов, с углублением процесса изучения точность использования ими языковых единиц повышается, одновременно повышается уровень интерязыка, а система интерязыка приближается к системе изучаемого языка. Очевидно, эта точка зрения представляется дискуссионной.

## (2). Гипотеза интерязыка.

На первом этапе развития теории интерязыка исследователи считали, что в процессе изучения второго языка учащиеся строят промежуточную грамматическую систему. Когнитивный подход рассматривает процесс изучения второго языка как процесс построения новой языковой системы. С точки зрения динамики, интерязык является своего рода развивающимся процессом, так как знания учащихся, формируемые во время овладения иностранным языком, развиваются постепенно от единичных языковых фактов, явлений к целостной системе. Со статической точки зрения, интерязык связан с языковой способностью учащегося, которая и формируется, и развивается одновременно.

Вначале теория интерязыка была связана с теорией анализа ошибок. Как указывал Р. Эллис, «интерязык – это теоретическая конструкция, которая лежит в основе попытки исследователей приобретения второго языка, чтобы определить этапы развития, через которые учащиеся проходят к иностранному языку» [6, с. 42].

В этот период в теории гипотезы интерязыка было два понятия изучения языков. Первое – универсальная грамматика (universal grammar), которая была предложена Н. Хомским [17]. В гипотезе универсальной грамматики языки и свойства языков рассматриваются как собственные, внутренние и биологические свойства человека. Н. Хомский считал, что развитие родного языка похоже на развитие человеческих органов и является биологическим, физиологическим, эпигенетическим. Этого, по мнению автора, достаточно для активизации процесса обучения родному языку детей.

Второе – понятие изучения языков, которое предлагает рассматривать овладение языком с точки зрения когнитивной психологии, когда изучение языков и получение знаний в других отраслях очень похожи и являются одной из форм когнитивной деятельности учащихся. Это когнитивный процесс построения собственной и психической грамматики. С этой точки зрения, учащиеся сначала формируют то или иное представление об изучаемом языке, и затем пытаются использовать его в практике. Если учащиеся находят доказательства, которые поддерживают данное представление, то это представление считается правильным. Если находятся доказательства, которые не поддерживают представление, то они отказываются от него.

Л. Селингер предполагает, что «в интерязыке функционируют пять принципов процесса: 1) перенос языка; 2) перенос тренировки; 3) стратегии изучения иностранного языка; 4) стратегии коммуникации иностранного языка; 5) обобщение (overgeneralization) правил изучаемого языка» [2, с. 215]. По его мнению, многим учащимся при изучении иностранного языка не удаётся достичь компетенции изучаемого языка. Другими словами, они не достигают конца «*континуум интерязыка*» (interlanguage continuum). Они перестают учиться, когда их интерязык содержит, по крайней мере, некоторые правила, которые отличаются от системы изучаемого языка. Он называет этот феномен – *фоссилизацией* (fossilization).

«*Континуум интерязыка*», который был определён С.П. Кордером, является самым важным термином в теории гипотезы интерязыка. С.П. Кордер относит к континууму интерязыка двояко: «континуум реструктуризации» и «континуум восстановления» [5, цит. по: 6, с. 54]. То есть, когда учащийся постепенно замещает особенности своего родного языка, на приобретённые особенности изучаемого языка. Во втором случае, особенности изучаемого языка усваиваются медленно, также медленно фор-

мируются правила системы изучаемого языка, сходные процессом овладения родным языком ребёнком.

Л. Селингер утверждает, что «существуют четыре основные особенности интерязыка: 1) проницаемость, 2) динамичность, 3) системность, 4) неодновременность» [2, с. 215].

Под проницаемостью авторами понимается, общая особенность естественных языков, которые развиваются с течением времени, но не отличаются от развитых, происходящих в языковой практике учащихся языку. Все языковые системы проницаемые. Действительно, «Интерязык отличается от других языковых систем только в степени проницаемости» [18, цит. по: 11, с. 50].

Динамичность связана с тем, что интерязык является системой прогрессивной, а не статичной и статической. Эта система продолжает развиваться с углублением изучения языка учащимися. В этом процессе существующая система развивается, когда учащиеся усваивают новые знания. С ростом усилий учащихся и коммуникационных потребностей, интерязык развивается от простого к сложному, от низшего к высшему, и, постепенно избавляясь от системы родного языка, приближается к системе изучаемого языка. Чем ближе интерязык к изучаемому языку, тем выше становится уровень иностранного языка. Однако изменение и развитие интерязыка является извилистым прогрессом. Интерязык проходит от низшего уровня к высшему.

Третья особенность интерязыка – систематичность. Несмотря на то, что интерязык отличается и от родного, и от изучаемого языка, его нельзя рассматривать как смесь родного языка с изучаемым языком. У каждого учащегося есть свой собственный и уникальный интерязык, его интерязык всегда развивается, но это не значит, что интерязык является сочетанием хаотических явлений языка. На самом деле на любом этапе интерязык представляется самодостаточной отличающейся от других, predisposed к обобщению системой.

Несмотря на изменчивость, лингвисты обнаруживают в природе языковых явлений основные правила использования учащимися иностранного языка. Так, учащийся реализует свои планы по изучению второго языка на основе существующей системы правил так же, как носитель языка основывает свои планы на уже интернализованных знаниях системы родного языка. Отмечается, что оценка способностей усвоения иностранного языка в соответствии с грамматикой родного языка является неудовлетворительной, потому что учащийся ведёт себя «*грамматически*» неправильно, так как они систематически следуют правилам интерязыка.

Здесь следует иметь в виду, что интерязык учащегося в устной и письменной речи развивается по-разному. В целом, интерязык в письменной речи развивается быстрее, чем интерязык в речи устной.

Сравнение гипотезы сопоставительного анализа с гипотезой интерязыка представлено в таблице:

точки зрения данных гипотез	гипотеза сопоставительного анализа	гипотеза интерязыка
<b>фокус изучения языка</b>	различия между изучаемым и родным языками учащихся	континуум интерязыка (interlanguage continuum)
<b>процесс изучения языка</b>	процесс преодоления воздействия интерференции	процесс построения новой языковой системы

## (3). Естественный путь усвоения иностранного языка.

Р. Эллис считает, что «значительные сходства существуют между различными путями развития учащихся. Многие исследователи полагают, что приобретение иностранного языка следует за «*универсальным*» путём, который не зависит от таких фактов как возраст учащихся и их контекст» [6, с. 42].

Для того чтобы выяснить, каков же этот естественный путь усвоения второго языка и как он работает, необходимо рассмотреть два термина: «*развитие последовательности*» и «*развитие порядка*». Р. Эллис предполагает, что предшествующий термин является общим и универсальным развитием [6]. Однако последний термин более специфичен для разных категорий учащихся, которые могут показать индивидуальные различия в

приобретении определённых особенностей, зависящих от таких факторов, как их первый язык, их личные предпочтения, мотивации и т.д..

Х.Д. Брон разделяет развитие интерязыка на следующие четыре этапа: 1) этап с нерегулярными языковыми ошибками; 2) нестабильный этап; 3) системный этап; 4) стабильный этап [19].

1). Этап с нерегулярными языковыми ошибками.

С. Кордер называет этот этап пред-системным. На данном этапе ошибки, которые сделали учащиеся, являются произвольными и запутанными. На данный момент, учащиеся, изучающие иностранный язык ещё смутно осознают, что их изучаемый язык должен быть особым системным знанием, но у них оно отсутствует. Большинство знаний, получаемых языком, кажутся неправильными, и на этом этапе отсутствует порядок правил.

2). Нестабильный этап.

Система интерязыка на этом этапе является очень неустойчивой. Если учащиеся не занимаются изучаемым языком длительное время, то уровень их интерязыка может повернуться вспять. Так, на этом этапе обучающиеся иностранному языку, должны часто заниматься изучаемым языком, узнавать его закономерности, чтобы стабилизировать систему изучаемого языка.

3). Системный этап.

На данном этапе языковая система изучающихся иностранных язык кажется более последовательной и единообразной. Одновременно интерязык, который усваивают учащиеся, является относительно согласованным. Система интерязыка близка к системе изучаемого языка. В это время учащиеся могут исправлять свои ошибки, если кто-то указывает на них.

4). Стабильный этап.

На этом этапе учащиеся уже имеют определённое самосознание и способность, чтобы самим находить ошибки. И языковая система также является более стабильной.

М.Ю. Лю подчеркивает, что в практическом процессе использования языка учащиеся сознательно создают собственные формы и закономерности интерязыка под разными углами, со-

гласно их опыту изучения родного языка и гипотезам иностранных языков [13]. Этот процесс создается не только на основе ограниченного усвоения изучаемого языка, но и на основе познания родного коммуникативной функции, общей особенности родного языка.

На взгляд Н.Н. Рогозной, «в настоящее время накопление знания в области изучения интерязыка, появляющегося при приобретении второго языка, удовлетворяет не только требованиям обучения, но и познавательным потребностям человечества, так как зачастую раскрывает даже «секреты» языковых способностей, привлекая для этого и лингвистику, и психологию, и философию, и другие науки» [3, с. 81].

Для русских лингвистов важным направлением является не только выбранное изучение интерязыка, но и сам термин остаётся незаменимым для широкой лингвистической общности. Необходимо найти связь между интерязыком и другими лингвистическими феноменами, а также другими дисциплинами в будущих исследованиях теории интерязыка.

Заключение

Уточнение понятия термина «интерязык», анализ теоретических основ его изучения в сфере русской и зарубежной лингвистики даёт основание сделать следующие выводы:

1. Для термина «интерязык» существуют различные определения среди как русских, так и зарубежных лингвистов. Среди определений интерязыка выявлены общие черты: проницаемость, динамичность, системность, неодновременность. Авторы анализируют предложенные определения, представляют собственное понятие данного термина.

2. Анализ работ российских учёных показывает, что исследования теоретических основ интерязыка связаны с появлением в последнее время новых направлений в области формирования лингвистической компетенции изучаемого языка.

3. Характеристика материалов, посвящённых интерязыку в зарубежных исследованиях, приводит к выводу, согласно которому мы можем развивать теорию интерязыка и одновременно проводить эмпирические исследования.

#### Библиографический список

1. Лосева Н.В. Некоторые аспекты использования теории интерязыка в методике преподавания иностранных языков. *Человек и его язык: материалы юбилейной XVI международной конференции научной школы-семинара имени Л.М. Скребинной, РГПУ им. Герцена*. Санкт-Петербург: Скифия, 2013: 296 – 301.
2. Selinker L. *Interlanguage*, IRAL. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), 1972: 209 – 232. Available at: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
3. Рогозная Н.Н. Новое в лингвистике: к теории интерязыка. *Вестник бурятского государственного университета*. Улан-Удэ, 2009; 10: 78 – 82.
4. Nemser W. *An Experimental Study of Phonological Interference in the English of Hungarians*. Bloomington: Indiana University Press, 1971.
5. Corder S.P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
6. Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1999.
7. Жукова И.Н. *Словарь терминов межкультурной коммуникации*. И.Н. Жукова, М.Г. Лебедев, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзёфович; Под редакцией М.Г. Лебедева и З.Г. Прошиной. Москва: Флинта: Наука, 2013.
8. Пугачевич И.П., Рогозная Н.Н. Интерязык как промежуточная система в условиях билингвизма. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. Иркутск, 2015; 4: 435 – 439.
9. Шаклеин В.М., Чжэн Ц.М. *Интерязык: в поисках уточнения термина. Международный научно-исследовательский журнал*. Екатеринбург, 2017; 5 (59): 170 – 175. Available at: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.59.011>
10. Lado R. *Linguistics Across Culture: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
11. Залевская А.А. *Вопросы теории двуязычия*. Москва: Директ-Медиа, 2013.
12. Филиппук С.В. Промежуточный язык как некоторый допустимый этап на пути овладения вторым языком. *Слово и текст, психолингвистический подход*: под ред. А.А. Залевской. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2003: 122 – 126.
13. 刘茂媛 (Лю М.Ю.), 《对汉语中介语中负迁移现象的研究》, 长春: 东北师范大学, 2008.
14. 陈昌乐 (Чэн Ч.Л.), 《对外汉语教学概论》, 上海: 复旦大学出版社, 2005.
15. Виноградов В.А. *Лингвистика и обучение языку*. Москва: Academic, 2003.
16. Fries C.C. *The Teaching of the English Language*. New York: Thomas Nelson & Sons. 1927. № 89 (1): 170-182.
17. Chomsky N. *Topics in the Theory of Generative Grammar*. The Hague, Paris: De Gruyter Mouton, 1978.
18. Adjemian Chr. On the Nature of Interlanguage System. *Language Learning Vol. 26, № 2*. New York: Newbury House, 1976: 297 – 321.
19. Brown H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2002.

#### References

1. Loseva N.V. Nekotorye aspekty ispol'zovaniya teorii interyazyka v metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov. *Chelovek i ego yazyk: materialy yubileynoi XVI mezhdunarodnoi konferencii nauchnoi shkoly-seminara imeni L.M. Skrelinoi, RGPU im. Gercena*. Sankt-Peterburg: Skifiya, 2013: 296 – 301.
2. Selinker L. *Interlanguage*, IRAL. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), 1972: 209 – 232. Available at: <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
3. Rogoznaya N.N. Novoe v lingvistike: k teorii interyazyka. *Vestnik buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. Ulan-Ud'e, 2009; 10: 78 – 82.
4. Nemser W. *An Experimental Study of Phonological Interference in the English of Hungarians*. Bloomington: Indiana University Press, 1971.
5. Corder S.P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
6. Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1999.
7. Zhukova I.N. *Slovar' terminov mezhkul'turnoj kommunikacii*. I.N. Zhukova, M.G. Lebed'ko, Z.G. Proshina, N.G. Yuzefovich; Pod redakciej M.G. Lebed'ko i Z.G. Proshinoj. Moskva: Flinta: Nauka, 2013.
8. Pugachevich I.P., Rogoznaya N.N. Interyazyk kak promezhutochnaya sistema v usloviyah bilingvizma. *Vestnik Irkuskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. Irkutsk, 2015; 4: 435 – 439.
9. Shaklein V.M., Chzh'en C.M. *Interyazyk: v poiskah utocneniya termina. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. Ekaterinburg, 2017; 5 (59): 170 – 175. Available at: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.59.011>

10. Lado R. *Linguistics Across Culture: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.
11. Zalevskaya A.A. *Voprosy teorii dvuyazychiya*. Moskva: Direkt-Media, 2013.
12. Pilipchuk S.V. Promezhutochnyy yazyk kak nekotoryj dopustimyj etap na puti ovladeniya vtorym yazykom. *Slovo i tekst, psiholingvisticheskiy podhod*: pod red. A.A. Zalevskoj. Tver': Tverskoj gos. un-t, 2003: 122 – 126.
13. 刘茂媛 (Lyu M.Yu.), 《对汉俄中介语中负迁移现象的研究》, 长春: 东北师范大学, 2008.
14. 陈昌来 (Ch'en Ch.L.), 《对外汉语教学概论》, 上海: 复旦大学出版社, 2005.
15. Moskvogradov B.A. *Лингвистика и обучение языку*. Москва: Academic, 2003.
16. Fries C.C. *The Teaching of the English Language*. New York: Thomas Nelson & Sons. 1927. № 89 (1): 170-182.
17. Chomsky N. *Topics in the Theory of Generative Grammar*. The Hague, Paris: De Gruyter Mouton, 1978.
18. Adjemian Chr. On the Nature of Interlanguage System. *Language Learning* Vol. 26, № 2. New York: Newbury House, 1976: 297-321.
19. Brown H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2002.

Статья поступила в редакцию 16.06.17

УДК 81.115

**Makhmudov H.A.**, postgraduate, chief specialist-expert, Administration of the Head and Government of the Republic of Dagestan (Makhachkala, Russia), E-mail: mahmoodow@yandex.ru

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PEJORATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS, REPRESENTING THE CONCEPT OF "LAZINESS" IN THE AVAR AND RUSSIAN LANGUAGES.** The article conducts comparison and analysis of pejorative phraseological units in the Avar and Russian languages, aimed by negative-evaluative connotation of laziness. The specifics of using pejoratives in speech, journalism, and fiction are also being researched. Differences in methods of verbalization by means of both languages of the same phenomena and actions are revealed. The research is carried out using such methods and techniques as descriptive, comparative and statistical reception, reception of structural-component analysis. The functioning of the category of pejoratives via the framework of the concept of "laziness" is considered. The unambiguous nature of the significance of laziness is revealed and is manifested in its negative evaluation in the Avar and Russian languages. The studied lexicographic material allows singling out parameters in the use of phraseological units of the concept of "laziness" with a neutral connotation, while in Russian they are used in a more common way, than in Avar. On the other hand, the Avar phraseological units in comparison with the Russian ones more often have a pejorative connotation.

**Key words:** comparative linguistics, negative evaluation, negative connotation, pejoratives, phraseological units, cognitive semantics.

**Х.А. Махмудов**, соискатель, главный специалист-эксперт Администрации Главы и Правительства Республики Дагестан, г. Махачкала, E-mail: mahmoodow@yandex.ru

## СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ЛЕНЬ», ДЕМОНСТРИРУЕМОГО ПЕЙОРАТИВНЫМИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ В АВАРСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье проводится сравнение и сопоставительный анализ примеров употребления пейоративов в аварском и русском языках, негативно-оценочная коннотация которых направлена на уничижение лени человека. Рассматриваются характерные особенности использования пейоративов в речи, публицистике, художественной литературе. Выявляются отличия в способах вербализации средствами обоих языков одинаковых явлений и поступков. Исследование осуществляется с применением таких методов и приемов, как *описательный, сравнительно-сопоставительный*, статистический прием, прием структурно-компонентного анализа. Рассмотрено функционирование категории пейоративности в рамках концепта «Лень». Выявляется однозначный характер значения лени, проявляющийся в ее отрицательной оценке в аварском и русском языках. На основе исследования лексикографического материала дифференцировано употребление фразеологизмом концепта «Лень» с нейтральной коннотацией, при этом автор приходит к выводу, что в русском языке примеры подобного использования эмоционально немаркированных фразеологизмов встречаются чаще, чем в аварском. В свою очередь в аварском языке прослеживается более частое употребление устойчивых выражений, несущих пейоративную коннотацию. В ходе исследования выявлено высокое количество в аварском языке фразеологических единиц, имеющих в семантическом ядре значение «ленность», безалаберность, «праздность», в то время как в русском языке наряду с указанными преобладающими значениями также проявляются такие семы как «неохота», «безответственность».

**Ключевые слова:** сравнительно-сопоставительное языкознание, негативная оценочность, пейоративы, фразеологические единицы, когнитивная семантика.

Термин «концепт» определяется как «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга» [1, с. 90]. Концепт репрезентируется в языке: 1) готовыми лексемами и фразеосочетаниями; 2) свободными словосочетаниями; 3) синтаксическими конструкциями; 4) текстами, совокупностями текстов [2, с. 138].

Исследование концептов целесообразно начинать с областей их бытования, представляющих собой типы сознания, в которых эти концепты объективируются [3, с. 128].

К областям бытования концептов В.И. Карасик относит личностный (обыденное языковое сознание) и научный (философско-этический) дискурсы [4, с. 250].

Современное исследование лингвистических объектов мыслимо без их сопоставления в разных языках. Основная задача лингвистического сопоставления – выявление сходных и различительных признаков изучаемых фактов языка. Факты совпадения пейоративных фразеологических единиц разных языков демонстрируют общность тематических, логических и образ-

но-ассоциативных связей в сознании носителей разных языков и наоборот [3, с. 185].

С объективным миром язык непосредственно связан в первую очередь системой номинативных, лексико-фразеологических единиц. Иными словами, особенности культур проявляются через фразеологизацию понятий и концептов, представляющих наибольший интерес и значимость для представителей определенной нации, каждая из которых отличается своим менталитетом.

Понятие «Лень», природа этого явления были интересны людям с древних времен. В современной науке о лени как человеческом качестве проводят исследования философы, психологи, педагоги, социологи, культурологи, историки. Большинство аспектов связано не с определением данного явления, а с тем, как к нему относиться [5].

В аварском языке концепт «Лень» реализуется в первую очередь посредством такой лексемы как *к/вах/* – лень, леность, ленца [6, с. 885].



Негативная коннотация проявляется в таких устойчивых оборотах и речевых единицах:

*кӀвахӀ речӀчӀлабизе* – располагать к лени; нагонять лень;

*кӀвахӀ речӀчӀлазе* – лениться, одолевая лень, располагаться к лени;

*кӀвахӀлап(зо)* – лениво, вяло, неохотно, нехотя, с ленцой; спустя рукава;

*кӀвахӀлап оц, кӀвахӀлап хӀлама* – ленивый вол, ленивый осёл (о ленивом человеке);

*кӀвахӀлапӀлабизе* – возбуждать лень, привести к лени;

*кӀвахӀлапӀлазе* – облениться, быть, стать ленивым, нерадивым, вялым [6, с. 886, 887].

В рамках концепта «Лень» нам представляется важным не только сравнительно-сопоставительный анализ пейоративных фразеологизмов русского и аварского языков, семантически характеризующих непосредственно лень, но также включение в корпус анализируемых пейоративов фразеологических единиц, уничижающих праздность, безалаберность и безответственность человека, так как перечисленные качества являются следствием лени и более подробно раскрывают данное явление в лингвокультурологическом аспекте.

Из лексикографических источников русского и аварского языков нами было отобрано около 100 уничижающих лень фразеологических единиц, приведенных в таблице 1. В случаях, когда пейоративные фразеологические единицы являются монологическими (не имеют эквивалента в сопоставляемом языке) дается смысловой перевод.

Таблица 1

Русские ПФЕ	Аварские ПФЕ
1. Гонять лодыря	1. Саяхъ хьвадизе
Бестолковый	2. БетӀер гьечӀеб
Бесполезный	3. Пайда гьечӀев
2. Бить баклуши	4. Рохъо хьирщизе
3. Ворон считать	5. ЦӀваби рикӀкӀине
4. Заниматься головотряпством	6. БетӀер гьечӀеб хӀалтӀи
5. Держаться на честном слове	7. Сум-сараялда бан вукӀине
6. Из-под палки	8. Хвезе къачӀан букӀине
	9. Носол балаль
	10. Мугъзада гьир бугеб гӀадин
7. Как кляча	11. Ябу чу гӀадин
8. Как курица лапой	12. ХӀуччу-кӀутӀур хьвазе
9. Как от козла молока	13. ГанчӀидаса тӀотӀоерӀан
10. Как попало	14. Цебе кковухъе
	15. ГьветӀе гьегъ гӀадин
11. Ползти как черепаха	Щурункъверкъ гӀадин
12. Когда рак на горе свистнет	16. Кьоркъода рачӀ бижараб мехаль
13. После дождика в четверг	17. ГурцӀмаца тай гьабураб мехаль
	18. Зодибе мали лъураб мехаль
	19. Ральдаса тӀальел лъураб мехаль
14. Кто в лес кто по дрова	20. Цояс гьабихъ бан, цояс корохъ бан
15. Курам на смех	Гадамал релъанхьизе
16. Легко на помине	Бицунаго тӀаде вачӀунев вуго
17. В час по чайной ложке	21. Оц гӀадин
Бессовестный лентяй	22. Родол чехъ
18. Лить воду на мельницу	23. Гьабихъе лым тӀамизе
19. Ловить рыбу в мутной воде	24. ЛӀилниги гьалатӀалдаса пайда босизе
20. Неторопливо, размеренно	25. Кьахьадерил бахӀарай гӀадин
21. На скорую руку	26. Квер гӀодобе щвечӀеб
	27. Хьатамасан гьабураб

22. Напрасно, бесследно	28. Лъарахъе реххараб чӀмимх гӀадин
23. Спустя рукава	29. Нах бахинчӀого
24. Не под силу	30. РухӀхӀал гӀолеб букӀинчӀо
Неповоротливый, ленивый	31. Квер халатав
25. Ноль внимания	32. КӀварго гьечӀо
26. Сделать тят-ляп	33. ТасамахӀлӀи гьабизе
27. Сидеть сиднем	34. ХӀехъ гӀадин
Растяпа	35. ВакӀа-вахари гьечӀев
27. С горем пополам	36. ХӀалил мадараль
28. С пустыми руками	37. ХьвагӀун квергун
29. Сидеть на шее	38. ЛӀилниги горботӀа ваччизе
30. Сидеть сложа руки	39. ТӀатӀала кверал лъун чӀезе
31. Сонная тетеря	40. Макьйда вигъарав чи гӀадин
32. Толочь воду в ступе	41. Лъеда гьабураб накъиш гӀадин
33. Тяжел на подъем	42. Вагъа-вачаризе бокьуларев
	43. ГӀодове цӀарав
34. Тянуть кота за хвост	44. ЦӀакъ кӀохӀалго кӀальазе
35. Час по чайной ложке	45. ГӀемераб заманаль халатбахъун
36. Через пень колоду	46. ЦӀакъ тӀасамасаго
	47. Гьираго гьечӀого
37. Черепашьим шагом	48. ЦӀакъ хӀинчӀого
	49. ЩурункъоркӀол рильӀада
38. Убивать время	50. Заман гӀадада инабизе
39. И в ус не дуть	51. Паркъ гьечӀого
40. Гонять собак	52. ЧӀалгӀаде тира-сверизе
	53. ГӀадада заман инабизе
	54. КӀалдибе бортаб багӀаргӀечилан, чӀезе

В обоих языках существуют пейоративные фразеологические единицы (ПФЕ), обладающие общим семантическим смыслом «*тратить время впустую*». Наличие в аварском и русском языках соответствующих эквивалентов, их билингвальность позволяет нам детально рассмотреть специфику этой категории пейоративов.

Например, русской пейоративной фразеологической единице «гонять собак» в аварском языке семантически соответствуют три эквивалента – *чӀалгӀаде тира-сверизе* (слоняться без дела), *гӀадада заман инабизе* (убивать время), *кӀалдибе борта багӀаргӀечилан чӀезе* (букв. ждать пока в рот упадет красное яблоко).

*Гъа, мунагъазда хӀинкъуларев херав, Москваялда чӀалгӀа-неб бугиш? – ан гьикъана гьель. ЧӀалгӀаде тира-сверизе цӀолеб батиларо дуе гьаниб. – Ну что, старый греховодник, – обратилась она к нему, – скучаешь в Москве? Собак гонять негде? [7].*

В контексте данного послания, говорящий подвергает резкому осуждению действия графа, применяет к нему ругательства. Значение аварской и русской мономотивных ПФЕ можно отнести к отрицательной полярности.

В следующем примере полярность аварской ПФЕ *гӀадада заман инабизе* является безусловно негативной, однако говорить о наличии пейоративной коннотации конкретно в данном случае спорно:

*ТӀахьал дагъ гурони цӀалуруан, амма битӀлахъе, бетӀер гьорозегӀан театразде гъав ана – гӀадада заман ине буго досул. – Книг читает он мало, а вот в театры ходит до тех пор, пока голова не распухнет – впустую тратит только время [8].*

Интересным примером служит полисемичный бимотивный аварский пейоратив *кӀалдибе борта багӀаргӀечилан чӀезе* (букв. ждать пока в рот упадет спелое яблоко), который может иметь негативно-оценочную коннотацию, в значении «жить на все готовом», «ждать пока подадут на блюдец», как в следующем примере:

*Вукларав квецаб хлалтлукхан! Сундаго квер реклунароан досул, клалдибе борта багларгелчилан члоан. – Какой ленивый был работник! Ни к чему притронуться не хотел, все ему на блюде подавай [7].*

Но в следующем примере фразеологическая единица приобретает значение «ждать у моря погоды», соответственно меняется полярность с негативной на нейтральную, негативно-оценочная коннотация отсутствует:

*Жеги дол ине гьечо. Глодобе биччараб глумру гьабулеб руго, кванаала, гьекьола, кьижула, тлоклаб гьезие хлажатаб жоги гьечло. Кладдибе борта багларгелчилан члун руго. – А они пока никуда и не собираются. Живут тихой, размеренной жизнью, едят, пьют и спят. В общем, ждут у моря погоды [9].*

Приведем примеры в русском языке.

*Напротив того, советник казенной палаты мог не только гнуть шеи убийцами, но просто имел право сидеть сложа руки и, как говорится, ждать у моря погоды — и ни десница, ни шуйца его от того не оскудевали (М. Е. Салтыков-Щедрин. Господа ташкентцы).*

*А если дать ему время думать, он опять будет ждать у моря погоды: человек с детских лет привык кустарничать и не тягивается в коллектив (А.Л. Львов. Двор).*

Исследованные примеры в русском языке позволяют судить о том, что данный фразеологизм является бизмотивом, так как в основном встречается в лексикографических источниках с нейтральной коннотацией. Редко употребляется в контексте негативной оценочности.

Анализируемые нами ПФЕ выражали осуждение такого порицаемого качества человека, как пустая трата времени, вследствие лени. Осуждение данного качества является характерным и для русской и для аварской культуры. Рассмотрим следующие примеры.

Такая полисемичная мономотивная русская ПФЕ, характеризующая праздность человека, как «легок на помине», является билингвальной. И в русском, и в аварском языке, эту характеристику дают человеку, не занимающего себя каким-либо особым трудом, споняющимся без дела:

*Бицунаго тладе вачлунаан гьев, ва гьале нижеца гьесул цлар бахъун тьугилалдего, вачлун нижеца цеве вахъун члана гьев. – Был он легкий на помине, и только мы успели произнести его имя, как он появился перед нами [8].*

Как видно из примера, объекту номинации дается нелестная характеристика, что позволяет говорить об отрицательной полярности ПФЕ в аварском языке.

*Гале живго тладе цвана гьаб нильер дагбарагилтълул глайибиваги. Абизе раги гьечло, бицунаго тладе вачлине тьала гьесда. – А вот и сам виновник нашего спора пожаловал. Ничего не скажешь, легкий на помине. (Р.Г. Гамзатов. Дир Дагъистан).*

В обоих примерах значения фразеологизма «легок на помине» относятся к отрицательной полярности. Однако пейоративная коннотация имеет место только во втором примере – в этом случае пейоратив приобретает значение «умеющий появляться ни к месту».

*Но Лукьян Анисимович, легкий на помине, явился вовремя, также в мундире, но девятнадцатого столетия, с двумя коротенькими, разъехавшимися и оттопырившимися острыми фалдами сзади, в один ряд пуговиц спереди, с удушливым воркотником (А.Ф. Вельтман. Приключения, почерпнутые из моря житейского).*

*Этот гость был Иван Сергеевич Дмитриевский. – Легок на помине! – подумала Ираида Ивановна, выходя к нему в гостиную (Н. Э. Гейнце. Коронованный рыцарь).*

В русском языке встречаются также случаи употребления данного фразеологизма в нейтральной полярности.

*Лейкин легок на помине: только что получил от него письмо (А.П. Чехов. Письма Александру Павловичу Чехову).*

*Ты очень легок на помине; мы сейчас о тебе говорили (Н.С. Лесков. Зимний день).*

*Вот и молодой Коншаков, легкий на помине, – сказала председательница и поманила Саньку поближе к столу: – С конями, знайт, умеешь управляться? (А.И. Мусатов. Стожары).*

Учитывая вышеизложенное можно говорить о том, что аварская ПФЕ отличается от русского эквивалента мономотивностью, употребляется в строго критичном контексте.

В следующем примере разберем такой билингвальный фразеологизм – «тяжел на подъем». В аварском языке ему соответствуют устойчивые выражения с компонентом *вагъа-вачаризе*:

*Инсунани абулеб буклана нильго ине кколи. Амма ахирги хлукму ккана чачарзаби ритлизе: глемер кванан, гьекъон, батли-ял вагъа-вачаризе бокьичло. – Отец хотел, чтобы мы ехали одни. Но в итоге послали гонцов: наевшись и напившись, друзья были тяжелы на подъем [9].*

Как видно из примера, в русском предложении нет открытого уничижения, которым говорящий характеризует объект номинации, хотя фразеологизм обладает негативной полярностью. Однако анализируя аварский вариант можно отметить наличие пейоративной коннотации. Семантически в данном случае аварская ПФЕ *вагъа-вачаризе бокьичло* обозначает бояться сдвинуться с места, растревожить себя, шевельнуть пальцем.

Это предположение подтверждается примером:

*Амма глоторчларал цо-цояз росдал бетлердагъав вагъа-вачаризе гьавуна. Рихизаруна гьесул берзукъа рорчларал глунгутлаби, хасго нухазул ва тьел. – Но сидящие на собрании ставили не на шутку встревожиться главу села. Припомнили упущенные им проблемы – нечищенные зимой дороги и перебои в водоснабжении («Гуниб», № 14-15, 2014).*

В следующем случае проявляется биполярность данного пейоратива и он употребляется с нейтральной коннотацией.

*Пашилтласа Хацармухламад – чанго нухалда лукъарава гьесда ахираб заманалда хлали-мадараль гурони вагъа-вачаризе клолеб букинчло ва гьединтлудал асирлъуде ккана. Кигу хъараулуи чван асирлъудаса лъутана ва Пашилтле тлад вусана. – Хацармухаммад из Ашильта – в бою был неоднократно ранен, поэтому сражался с трудом, был тяжел на подъем и так попал в плен. Убив двух охранников он бежал из плена и вернулся в Ашильта [10].*

Приведем примеры употребления ФЕ *тяжел на подъем* в русском языке:

*Но знала она и то, что он ленив, тяжел на подъем, что к кокетливым, глупым женщинам равнодушен и женскому обществу предпочитает разговор с мужиками под водку и огурцы (Ю.В. Трифонов. Другая жизнь).*

*Разумеется, и Дирих давно бы ушел из этой глуши, но, несмотря на свои тридцать пять лет, был глуповат как ребенок, тяжел на подъем, крайне несообразителен и ничего не умел сделать, ничему не мог научиться. (Е.А. Салиас. Фрейли-на императрицы).*

*Вы уж знаете, любезные читатели, что я, как истинный москвич, немножечко ленив, тяжел на подъем и без крайней необходимости ни за что бы не решился уехать надолго из Москвы (М.Н. Загоскин. Москва и москвичи).*

Как видно из представленных примеров в отличие от аварского языка, в котором наблюдается изменение полярности, в русском языке фразеологизм обладает в основном пейоративной коннотацией, уничижению подвергается ленность, глупость и равнодушие.

Русская ПФЕ *сонная тетеря* является билингвальной, бизмотивной, полисемичной, в аварском языке ей соответствует абстрактная фразеологическая единица – *макьида вигъарав чи глдин*, которая обозначает человека, который только что проспался. Семантически в ней заключено не только характеристика человека, любящего долго спать, но также и уставшего, выбивающегося из сил, как например в следующем примере:

*Макьида вигъарав чи глдин, гьесда гьанже нух батла бахъизе льялеб букинчло, хлор чларал бакладасанги унаан, хлемте хъуцтлупаан, глотов кколаан, хлалица гланситла ваччун тладе вахъунаан, хъваголаго ва чорхолье рухлал бачинабизе кьеркьолаго вахъун члолаан. – Он как сонная тетеря, уже не разбирал дороги, не обходил луж, спотыкался и падал, тяжело ложась на свой посох, стоял покачиваясь и собираясь с силами [7].*

В этом контексте данная фразеологическая единица обладает нейтральной полярностью, так как говорящий не выставляет объект номинации в негативном свете – есть пояснения, что он выбивается из сил. Пейоративную коннотацию и отрицательную полярность данная ФЕ приобретает в следующем примере, в котором автор послания подвергает порицанию объект номинации:

*Руго гьединал глоркылал, глумруяльго чияр хинкл-чед кванан руеунал, цвараб жо баклула кодое, кьваригарах кьварансанги кьеглисанги хъамула, кьваригарах макьида вигъарал глдин рухллуна, сундулнуги пикру гьабуларо. – Есть такие молодцы, всю жизнь живут за чужой счет, когда надо, наберут, нахватают слева справа, когда надо ведут себя, как ни в чем не бывало, и в ус не дуют [8].*

В этом примере *сонная тетеря*, приобретает семантику, характеризующую человека, который *ведет себя, как ни в чем не бывало*, и *в ус не дует*. На первый взгляд эти две конструкции являются стилистически и семантически нейтральными, однако благодаря контексту уничижения, полярность их меняется на негативную, коннотация на пейоративную.

Аварская ПФЕ *родол чехь* (букв. – живот, полный сыворотки) является, мономотивной, полисемичной – 1. скупой, жадный человек, 2. прожорливый, обжора 3. лентяй, лодырь. Так как семантика аварской ПФЕ охватывает разные сферы пороков свойственных человеку, в русском языке проблематично подобрать прямой эквивалент.

*Бакъалда гъебедге веугун глорцизеглан кваналин вуклун ва-тилин мун, родол чехь – абун ах1дана Бахтика гъесде. – Ты, видимо, мечтал, лежа на солнышке, наесться досыта, лодырь несчастный, – кричала на него Бахтика* (М. Магомедов. Къалбаз ккола гъет!).

Из примера видно, что отрицательная полярность не несет в себе пейоративную коннотацию, как это может показаться. Говорящий лишь повествует, и применяет к объекту номинации ФЕ как инвективу, уничижение или порицание отсутствуют. Негативно оценочную коннотацию, высказывание приобретает в следующем примере:

*Гъев родол чехь цакъго талих1ав чилъун вихъулее вуклана жиндиге, ва, абухъе, гъесие т1охде балеб цадлъун лъугъун, къунцун г1одобе рехараб малъалзулганги урагел букинч1о г1а-дамаз г1ад-хоч1 гъавиялъул ва гъез гъесие гъоркъанго берал реч1ч1аризарулел рук1иналъул. – Этот разленившийся баловень чувствовал себя до такой степени счастливым, что как говорит и в ус не дул, и в грош не ставил ничьих насмешек и косых взглядов* [9].

В данном примере автор подвергает порицанию то, что объект номинации не прислушивается к общественному мнению, нарушает социальные и культурные нормы, принятые в обществе. Это дает основания говорить о пейоративной коннотации данной ПФЕ.

Лень также подвергается уничижению в следующих аварских выражениях: *бить баклуши – рохъо хъирцизе* (золу ворошить), *бездельничать – саяхъ хъвадизе* (бродить как шальной), *медлить как черепаха – шурункъверкъ г1адин*, как клыча – *ябу чу г1адин*. Такое количество синонимичных фразеологизмов дает нам право говорить о большой степени синонимии в корпусе исследуемого концепта в аварском языке.

*Гъель дие абизе бокъун гъеч1о хъвадарухъан рохъо хъирцизе, хъублъи балагъулее вук1ине ккелилан. Гъединазда «нохъо чорок1илан» ц1ар лъезе бегъула. – Поэтому не хочется говорить, что писатели, которые бьют в баклуши, начинают в итоге искать какую-либо грязь, подлости. Таких можно просто назвать пещерной грязью* (Р.Г. Гамзатов. Дир Дагъистан.).

*Дагъистаниязул рак1 буго, – нужер рак1 гъеч1о. Дагъистан бид беиц1улел мехаль, гъаст1а рохъо хъирциулел рук1инейиц1 нухеда рак1алде ккараб? Каваби рагъе, рагъич1они, хвалчабаз рагъила... – У дагестанцев есть сердце – у вас нет. Дагестан утопает в крови – а вы вздумали в печке золу ворошить? Открывайте живо ворота, иначе мы откроем их саблями* (Р.Г. Гамзатов. Дир Дагъистан.).

Аварская пейоративная фразеологическая единица *рохъо хъирцизе* обладает ярко выраженной негативной полярностью, однако в первом примере пейоративная коннотация отсутствует, ввиду того, что уничижительную оценку автор дает посредством выражения «*нохъо чорок1илан*» – *пещерная грязь*, которая и обладает функцией пейорации. При этом во втором примере автор сравнивает действия тех, к кому обращается, с ворочанием золы в печке. В таком случае говорящим реализуется пейоративная оценка.

Полисемичность указанной ПФЕ демонстрируется в следующих примерах, в которых она употребляется в прямом смысле: *Гъас дие ц1алана нужер тарихальул т1ехъалда хъварал цо санаг1ат гъеч1ел мухъал. Аваразул жанавараз гуржиязде гъужум гъабиялъул. Дуда кколариц1 гъединаб пропагандагъ нильер халкъазул гъудуллъиялде къват1ел ккелин. Х1ажат бугиц1 гъеб нек1сияб рохъо жакъа хъирцизе? – Он мне процитировал кое-какие неприятные строки из книги по вашей истории. Про набег аварских абреков на Грузию. Не кажется ли Вам, что с такой пропагандой дружба между нашими народами даст трещину? Какой смысл эту столетнюю золу ворошить сегодня?* (М. Бисавалиев. Данияловасул ва Грузиялъул бет1ерасул накъит).

*Бика, свараб гъасде бет1ерги гъет1ун, гъеиц1и босун рохъо хъирциулел иго. Гъаб жаниб ц1а свараб гъансито г1адин, гъари-малъул рак1и ч1обого буго. – Бика, склонившись нас погавшим огнем, ворошит щипцами золу. Как пуст очаг без огня, так и пусто печальное сердце* (Р.Г. Гамзатов. Данде гъарурал асарал, т. VII ).

Сходное семантически (тратить время впустую) употребление фразеологизма наблюдается и в русском языке, однако примеры с пейоративной коннотацией нами выявлены не были:

*И в печке-голландке золу ворошить не станешь, нет, не станешь, когда на тебя насаждают со стволом, с ножом, с нунчаками.* (А. Измайлов. Трюкач).

Перейдем к корпусу пейоративных выражений, которые характеризуют такое следствие лени как безответственность, безалаберность и халатность. И в русском, и в аварском языках есть широкий спектр фразеологизмов, которые отрицательно характеризуют не только выполненную работу, но и самого человека: как курица лапой – *х1уччу-к1умлур хъвазе*, как попало – *цебе ккочухъе, гъвет1е гъегъ г1адин*, курам на смех – *г1адамал релъанхъизе*, держаться на честном слове – *сум-сараялда бан вук1ине, хъезе къач1ан бук1ине*.

Аварская ПФЕ *х1уччу-к1умлур хъвазе* имеет прямое значение «писать каракули»:

*Х1уччу к1умлур хъвалеб буго дуца, к1ийил эмен, ц1алун бажа-руларо. – Пишешь как курица лапой, двоечник, ничего не разбираешь* [7].

Рассматриваемая нами материальная аварская ПФЕ вербализует такое порицаемое качество как плохой почерк, вследствие непривлеженного обучения в школе. Из контекста ясно, что объект, к которому обращена пейоративная коннотация, не только имеет плохой почерк, но также является неуспевающим учеником, получает двойки. Поэтому подобное поведение является объектом порицания.

А в следующем примере, рассмотрим русскую ФЕ «как попало». Хотя имеет место уничижение халатности объекта номинации, пейоративная коннотация здесь отсутствует.

*Первые три дня мы сильно смахивали на туристов в картинной галерее, расхаживая во все стороны, как попало* (А.С. Грин. На склоне холмов).

Аналогичная ситуация складывается и в выявленном примере аварского языка.

*Цебе ккочухъе ц1ул г1одобе ч1ехъарал, гъакихъабаздеги х1андолаго, узъагъиялда гъеб сок1к1ине лъуг1ана к1одо. – Бабушка ругала возчиков, которые свалили дрова как попало, а затем кряхтя и охая начала укладывать поленицу* [7].

Негативно-оценочная коннотация по отношению к возчикам отсутствует, так как ФЕ имеет нейтральную полярность – автор послания не порицает их действия – а лишь повествует о недовольстве бабки, которой не понравились действия возчиков. Пейоративная коннотация имела бы место, если бы повествование имело место от лица бабки и являлось оценкой работы возчиков. Такую ситуацию наблюдаем в следующем случае:

*Ниж ахикъе щедал, бит1ун гъеб заманалда гъвет1е гъегъ г1адин сапнал яцикал машинал реххулеб вугоан завхоз. – Мы как раз подошли, когда завхоз как попало закидывал ящики с мылом в машину* [9].

Этимология билингвальной моносемичной мономотивной материальной аварской ПФЕ *гъвет1е гъегъ г1адин* ведет свое начало от другого аварского фразеологизма – *гъвет1е гъегъ г1адин* базе – то есть обильно кидать что-либо куда попало. Дословный перевод – кидать как камни на собаку. В данном примере можно наблюдать отрицательную полярность ПФЕ, говорящий уничижительно относится к тому, как ведет себя завхоз, его отношение к предмету ведения хозяйства и т. п.

Русскому пейоративному фразеологизму «курам на смех» в аварском языке соответствует эквивалент «*г1адамал релъанхъизе*» (букв. – людей смешить). Русский пейоратив на наш взгляд более уничижителен благодаря преувеличению (настолько нелепо, что вызывает смех даже у кур).

*Дурго пиджакалъухъ валагъе мун. Мат1уялъуве валагъун хал цай гъабуларе – гъелъул халалъи щиб, г1адамал релъанхъуле руго. – Да ты посмотри на свой пиджак. Встань перед зеркалом для интереса. Какая длина – курам на смех* [8].

Как видно из этого контекста, автор послания подвергает уничижению безалаберный внешний вид объекта пейорации. Связано это с тем, что неподобающий вид может нанести вред репутации человека. В следующем примере пейоративная коннотация фразеологизма не направлена на внешний вид:



*Диплом щварах – бокьаральуве а. Гъеле дуге Къебедил вас Мухаммад – диплом гъачного, аттестат кодо ккун, хлаптил щевларого рокъо чъун – гъадамал релъанхъуле русо, – Полуцхис диплом, и иди куда хочешь. Вот глянъ на Магомеда, сына Кебеда, сидит со школьным аттестатом дома, не может нормально устроиться – курам на смех [9].*

Далее мы рассмотрим пейоративы, характеризующие различные степени халатности человека.

Аварская ФЕ *тласа-масаго* полисемична (1. через силу, из-под палки; 2. как попало, тям-ляп) и часто употребляется в разных смыслах и контекстах:

Пагарлъялъул чавигиу дида тIаса-масаго кIалъала. – Родные со мной разговаривают через силу (М.М. Магомедханов. Аварско-русский словарь фразеологических единиц).

Шамил Пабашиловасул пикурялда рекъон, «Дагистан» ГТРКяълул председательлъун вукарав Хлажи Пабашилов чъавялда хурхараб делоялъул цех-рех цӀакъ тӀаса-масаго гъабун бугу – следователал мекъаб нухалъ ун ругу. – По словам Шамиля Абашилова, следствие по делу об убийстве бывшего председателя ГТРК «Дагестан» Гаджи Абашилова еле двигается с места, ведется как попало – следователи намеренно идут по неправильному следу («Гүниб», № 3-4, 2010).

Папи Папиевазду нильца адаб гьабуларин, гьев клочон тун вуин абиларо, тlorитлула гьесул цларалда гугариял'ул кьецал, ракланде цвезевула гьев рес ккарабго, амма гьаб памятник дунялалдаго цлар рагларав гугарух'анасе цяк'ьго мукь- санаб, тлас-масаго гьабураб гладаб го буго. – Мы воздаем должное Али Алиеву, не забываем его достижения перед респу- бликой, проводим борцовские соревнования под эгидой его име- ни, но памятник прославленному на весь мир борцу выглядят очень жалким, как будто его делали на скорую руку («Хакикат». Бахларзавул х'урмат гьаби - нильго клодо гьари).

Как видно из примеров, в зависимости от контекста и от объекта пейорации, меняются и эквиваленты данной аварской ПФЕ.

Рассмотрим пример аварского эквивалента русской биллингальной моносемичной мономотивной ПФЕ *заниматься головой* *тапством*:

Гъай гъай, гъесул буклана бетлер гъечлеб цали. Гъес кинаб-го гъабулаан тласа-масаго, гъорлъе ваккичого, буклине кколех-дугъа щибниги плазабулароан гъес, амма кин бугоници, гъесухча бажарулаан лъабиали, хлатта цо-цо мехалда ункъалил росизе-гичин. - Конечно его учеба была головотяпством. У него все получалось на скорую руку, тят-ляп, ничего он не учил как сле-дует, но все таки умудрялся как-то получать тройки иногда даже четверки [9].

Русскому пейоративу здесь соответствует аварский *bemlep gьeчleb цали* (учеба без головы). Этимология ведется с древнейшего архетипа – головы – признака ума, сознательности и разума. Человек привык, к данному архетипу, поэтому когда говорят что у чего то нет головы, особенно в аварском языке, подразумевают что это что либо не разумное и лишенное смысла. В русском языке, ввиду особенностей культуры есть также свои фразеологизмы, связанные с этим соматизмом – *голова садовая, без царя в голове, ветер в голове и т.д.*

Но никакого поджога не было, было обычное наше голову-  
твяпство (А. Борин. Воспоминания литератора).

А после войны стали выпускать книги, в которых все переродивали, все оправдывали, совершенно забыв подлость, мерзость и головоунытие, составлявшие основу фронтовой жизни. (Н.Н. Никулин. Воспоминания о войне).

Словом, получился «конфуз», и часто эта макроновосковая драга упоминалась в речи, заменяя собой слово «головотяпство» (П.П. Бажов. Очерки. Уральские были).

Да я бы в жизни так не просверлил, – улыбнулся лейтенант. – Голова садовая, сверла-то не купил. Он нагнулся к кроватному матрасу (В. Корнилов. Демобилизация)

В русском языке встречаются фразеологизмы по типу «рисовать вилкой по воде», «толочь воду в ступе», «черпать воду ситом», то есть заниматься бессмысленным и бесполезным делом. В аварском существуют аналогичные фразеологические конструкции. Например, аварская ФЕ *лъарахъ реххараб члумих гладин* может употребляться в смысле *не оставить и следа, как об стену горох*. Дословный перевод – как камешек, брошенный в воду. Аналогия вполне ясна, так как камень брошенный в воду не оставляет после себя каких-либо следов на воде. Другой аварский фразеологизм *лъеда гъабураб накъиш гладин* переводится как *узор нарисованный на воде*. Описанные нами билингвальные аварские ФЕ могут быть полисемичными, биемотивными. Поляр-

ность может быть не только нейтральной, но и негативной, то есть можно утверждать, что пейоративная коннотация данной ФЕ приобретается в контексте уничижения, как например в следующем примере:

Къотли-къаялпур гара-чівари халат бахъана. «Вай гарга-  
дулел ругелицинал... Тубараб саглаталь шибго пайда гелчлеб  
чанда бичине гъез буго лъеда накийшал гъабуле», – ян ццин  
бахъун вугоан Аскер. – Переговори не на шутку затянулись.  
«Это сколько же они говорят... Целый час беседуют о сущей  
чепухе – да они только воду в ступе толчут», – злился Аскер  
[8].

Автор послания, подвергает порицанию напрасную трату времени, с уничижением отзывается о переговорщиках. Пейоративная оценка, включенная в данную ПФЕ выражает осуждение в адрес людей ведущих ненужные разговоры.

У меня всегда при виде подобной официально толкущей воду в ступе парочки возникает в памяти незабвенный образ Карнаушенки и его невесты (ныне, конечно, супруги) (А.П. Чехов. Письма Антону Павловичу Чехову).

В данном случае уничтожению подвергается и сама пара, и та, образ которой возникает в памяти автора.

Русской ПФЕ с *пустыми руками* (являться, возвращаться) в аварском языке нами найдено 3 эквивалента: *гъабихъа* хъанда *гладин*, *гъечуде аралъуса* Хважа *гладин*, *сайигъат-салам гъечого*.

Приведем примеры употребления аварских пейоративных выражений:

Гъабихъа хъанда гладин нахъ вуссана гъев, нечезе ккелаан. Амма кин бугониги нахъруссун лъик. – В итоге вернулся он с пустыми руками, хоть бы постыдился. Но все же хорошо, что вернулся. (Р.Г. Гамзатов. Дир Дагъистан).

Порицанию подвергается не то, что объект возвратился ни чем, а то, что он этого не постыдился. В следующем примере можно наблюдать пейоративное употребление фольклорного фразеологизма:

Тамахъпъизеган кьабун, глотов ккезеган вухун, глечуде аралыча Хважа глэдин вуссана. - Избитый так, что еле волочил ноги, что едва стоял на ногах, воротился он наконец, как Хважа ушедший за яблоками [9].

В русском языке так же, встречаются и эмотивно нейтральные, негативные, и примеры употребления с пейоративной коннотацией:

По пути я встретил командира 13-го линейного батальона, который еще до моего приезда в Хабаровку, получив первые сведения о голоде, отправился тоже вверх, но с пустыми руками, с целью лишь удостовериться в справедливости этих слухов (Б.К. Кукель. Из эпохи присоединения Приамурского края).

Крайность, в которую поверга провожаемый Поликарпов, возвратившийся с пустыми руками, заставила миссию обратиться в Трибунал с просьбой об ускорении присылки серебра, а вместе с тем доставила возможность писать в Отечество (П.Е. Кирилов. Пекинские письма).

Меня сколько он раз маленькую обманывал: пойдет в город куда-нибудь: «Погоди, Мари, говорит, я принесу тебе конфет», - и воротится с пустыми руками (А.Ф. Писемский. Сергей Петрович Хозаров и Мари Ступицына).

Рассмотренные примеры употребления фразеологических единиц, соответствующих концепту «Лень» в аварском и русском языках, сравнительно-сопоставительный анализ пейоративных фразеологических единиц аварского и русского языков, демонстрирующих концепт «Лень», позволяет заключить, что лень в обоих языках имеет отрицательное значение. Однозначный характер значения проявляется в отрицательной оценке лени со стороны общества. Наличие множества синонимических лексем с соответствующим семантическим полем в обоих языках свидетельствует о порицаемости данного явления в языковых картинах мира обоих народов. Фразеологизмы концепта «Лень» могут употребляться и с нейтральной коннотацией, благодаря своей полисемичности, при этом соответствующих примеров в русском языке больше, чем в аварском. В свою очередь в исследованных примерах аварские фразеологизмы в сравнении с русскими чаще несли пейоративную коннотацию.

Следует также отметить высокое количество в аварском языке фразеологических единиц, имеющих в семантическом ядре значение «ленность», безалаберность, «кпраздность», в то время как в русском языке наряду с указанными преобладающими значениями также проявляются «неохота» и «безответственность».

## Библиографический список

1. Воркачев С.Г. *Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа*: монография. Краснодар: Издательство Кубан. гос. тех. ун-та, 2002.
2. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Издание 3-е, стереотип. Воронеж: ВГУ, 2003.
3. Лескина С.В. *Категория пейоративности в русском и английском языках (на материале фразеологических единиц)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Челябинск, 2010.
4. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
5. Спода О.М. *Концепт «лень» как объект концептуального анализа*. Available at: ([http://www.rusnauka.com/21\\_DNIS\\_2009/Philologia/49456.doc.htm](http://www.rusnauka.com/21_DNIS_2009/Philologia/49456.doc.htm))
6. *Аварско-русский словарь*: Около 36 000 слов. Под редакцией М.М. Гимбатова. Махачкала: ДНЦ РАН, 2006.
7. Магомедханов М.М. *Русско-аварский фразеологический словарь. 1500 единиц*. Москва: Academia, 2007.
8. Магомедханов М.М. *Аварско-русский фразеологический словарь. 3000 единиц. Махачкала, 1993.*
9. Магомедханов М.М. *Словарь устойчивых словосочетаний языка Расула Гамзатова (2000 единиц)*. Махачкала, 2012.
10. *Axlul gohida rag' aral bahlarazul doba-g'anisa kodobe schvarab siyahI*. Available at: <http://www.fatiha.ru/ziyarat/geroiahulgo.html>

## References

1. Vorkachev S.G. *Koncept schast'ya v russkom yazykovom soznanii: opyt lingvokul'turologicheskogo analiza*: monografiya. Krasnodar: Izdatel'stvo Kuban. gos. teh. un-ta, 2002.
2. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike*. Izdanie 3-e, stereotip. Voronezh: VGU, 2003.
3. Leskina S.V. *Kategoriya pejorativnosti v russkom i anglijskom yazykah (na materiale frazeologicheskikh edinic)*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2010.
4. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
5. Spoda O.M. *Koncept «len» kak ob'ekt konceptual'nogo analiza*. Available at: ([http://www.rusnauka.com/21\\_DNIS\\_2009/Philologia/49456.doc.htm](http://www.rusnauka.com/21_DNIS_2009/Philologia/49456.doc.htm))
6. *Avarsko-russkij slovar'*: Okolo 36 000 slov. Pod redakciej M.M. Gimbatova. Mahachkala: DNC RAN, 2006.
7. Magomedhanov M.M. *Russko-avarskij frazeologicheskij slovar'*. 1500 edinic. Moskva: Academia, 2007.
8. Magomedhanov M.M. *Avarsko-russkij frazeologicheskij slovar'*. 3000 edinic. Mahachkala, 1993.
9. Magomedhanov M.M. *Slovar' ustojchivykh slovosochetanjazyka Rasula Gamzatova (2000 edinic)*. Mahachkala, 2012.
10. *Ahlul gohida rag' aral bahlarazul doba-g'anisa kodobe schvarab siyahI*. Available at: <http://www.fatiha.ru/ziyarat/geroiahulgo.html>

Статья поступила в редакцию 20.06.17

УДК 811

**Shatalova L.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the Russian Language, Medical Institute of the People's Friendship University (Moscow, Russia), E-mail: [luidmila.shatalova@mail.ru](mailto:luidmila.shatalova@mail.ru)

**Shatalova N.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: [shatalova59@mail.ru](mailto:shatalova59@mail.ru)

**THE INTERTEXT AND ITS FUNCTIONS IN THE POETICS OF CHEKHOV AS A NOVELIST.** The article features functioning of the intertext as a constructive, structural-semantic component in the poetics of A.P. Chekhov. The functions of the intertext and the types of interaction of texts, the dominant intertextual elements, characteristic of the later novels and short stories of the writer, related to the realities of the sociocultural life of Russia at the end of the 19th century are defined. The variety of implicit and explicit means of expressing intertextuality as a representation of the writer's creative manner is explored. It is noted that the intertext of A.P. Chekhov is an economical, associative means of creating a multidimensional author's narrative and expressing his author's vision of the vision of the world.

**Key words:** intertext, intertextuality, poetics of Chekhov, structural components of a text, types and functions of intertext, dominants of intertext.

**Л.С. Шаталова**, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Медицинского Института Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: [luidmila.shatalova@mail.ru](mailto:luidmila.shatalova@mail.ru)

**Н.С. Шаталова**, д-р пед. наук, проф. каф. РКИ, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: [shatalova59@mail.ru](mailto:shatalova59@mail.ru)

## ИНТЕРТЕКСТ И ЕГО ФУНКЦИИ В ПОЭТИКЕ ЧЕХОВА-НОВЕЛЛИСТА

В статье рассматриваются особенности функционирования интертекста как конструктивного, структурно-семантического компонента поэтики А.П. Чехова. Определяются функции интертекста и типы взаимодействия текстов, доминантные интертекстуальные элементы, характерные для поздних рассказов и новелл писателя и связанные с реалиями социокультурной жизни России конца XIX века, исследуется многообразие имплицитных и эксплицитных средств выражения интертекстуальности как репрезентации творческой манеры писателя, отмечается, что интертекст у А.П. Чехова – это экономное, ассоциативное средство создания многоплановости авторского повествования и выражение его авторской концепции видения мира.

**Ключевые слова:** интертекст, интертекстуальность, поэтика Чехова, структурные компоненты текста, типы и функции интертекста, доминанты интертекста.

Интертекстуальность, как объективная характеристика художественного текста, неоднократно привлекала и привлекает внимание исследователей: литературоведов и лингвистов. Согласно М.М. Бахтину, «...каждый текст является результатом осваивания и трансформации другого текста» [1]. В работах М.М. Бахтина, Р. Барта, Ю. Кристевой, Ю.М. Лотмана, Н.А. Николиной, Н.А. Фатеевой, С.Е. Шаталова и др. [1, 2, 3, 4 и др.] представлены научные данные о сущности интертекстуальности, ее типах, формах и функциях в художественной прозе. Интертекстуальность рассматривается то как признаковая, качественная характеристика художественного текста, то как его структурно-семантический, конструктивный компонент: цитатное слово, авторитетное слово, чужое слово, текст в тексте, межтекст, интертекст, прецедентный текст. Н.А. Николина в работе «Типы и функции интертекста в

художественной прозе», которая и по настоящий момент может считаться по глубине и полноте изложения данной проблемы итого-обобщающей, справедливо замечает, что «...интертекстуальность связывает произведение, как с предшествующей, так и с современной ему культурой, тем самым оно включается в бесконечный диалог с другими текстами» [5]. Данное положение является принципиально важным, так как «бесконечный диалог» в поэтике отдельного писателя приобретает свои границы, определяемые общей художественной задачей.

Текст в художественном мире А.П. Чехова, как любого художника слова, порождение индивидуального сознания, это отражение личностно-детерминированной картины мира. В нем «материализуются» потребности, мотивы, цели, интересы А.П. Чехова: его мир знаний, оценок, раздумий и чувств, его

восприятие и воспроизведение реальности. Но художественный текст как «целостная система и единая, относительно замкнутая структура» [5], представляющая собой иерархически сложную, полифункциональную языковую единицу высшего порядка, только тогда выполняет свои функции, когда содержащаяся в нем социокультурная и эстетически значимая информация адекватно воспринимается адресатом-читателем.

В многочисленных исследованиях художественного текста с позиций коммуникативно-когнитивного подхода подчеркивается, что текст построен по комбинаторно-семантическим и синтагматическим правилам языка; он коммуникативен, репрезентативен, апеллятивен, эмотивен [6; 9; 10]. В исследованиях этого научного направления художественный текст изучается как относительно законченная, связанная целостность человеческого познания действительности. Действительность познается создателем текста, его автором, и получателем текста – его читателем. Автор ищет средства и способы выражения содержания, поэтому текст всегда неповторим. В поэтике позднего Чехова, Чехова-новелиста, обращает на себя внимание семантическая перспектива и глубина передачи содержания, как отражение характеристик коммуникативности, апеллятивности, репрезентативности и эмотивности художественного текста, выраженном в таком его конструктивном компоненте как интертекст и шире интертекстуальность. Для А.П. Чехова имплицитное и эксплицитное включение в авторский текст чужого текста в виде эпиграфов, цитирования, реминисценций, ассоциаций, аллюзий, собственно чужого текста, его фрагментов, разнообразных по жанру и отношению к стилям речи, является особенностью его творческой манеры, отражением экономного использования художественного пространства, его лаконизма, краткости, выражением его авторского кредо [7; 11]. Хотя здесь следует согласиться с Бартом, что каждый текст является интертекстом: другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах – тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат. «... прочтение Текста – акт одноразовый (оттого иллюзорна какая бы то ни было индуктивно-дедуктивная наука о текстах – у текста нет «грамматики»), и вместе с тем оно сплошь соткано из цитат, отсылок, отзвуков; все это языки культуры (а какой язык не является таковым?), старые и новые, которые проходят сквозь текст и создают мощную стереофонию. Всякий текст есть между-текст по отношению к какому-то другому тексту, но эту интертекстуальность не следует понимать так, что у текста есть какое-то происхождение; всякие поиски «источников» и «влияний» соответствуют мифу о филиации произведений, текст же образуется из анонимных, неуловимых и вместе с тем уже *читанных* цитат – из цитат без кавычек. (Р. Барт). Таким образом, как необходимое предварительное условие для любого текста интертекстуальность не может быть сведена к проблеме источников и влияний.

Апперцептивные моменты включения интертекста у А.П. Чехова всегда отвечали его авторским целеустановкам: связи со временем, оценкой непреходящих культурных ценностей, являлись выражением культурного равновесия в организации чеховского мегатекста (сверхтекста), когда интертекст активизировал роли подтекста, затекста, предтекста, посттекста. В чеховском повествовании первый автор (автор интертекста) становится «действующим лицом», чеховским соавтором или противником, а его присутствие выражено имплицитно (немногочисленные чеховские эпиграфы, цитирования, реминисценции) или, что чаще, эксплицитно, ассоциативно, но сложнее определяется (сравним далее культурные феномены эпохи, «максимы культурной памяти» и др.). Эти средства эксплицитности выражения интертекстуальности в художественных произведениях А.П. Чехова, контуры ролей, которые предназначены писателем автору первого текста, многообразны.

Например, автор такого интертекста может быть близок А.П. Чехову, может дублировать его оценки, выражать похожие чувства. В этом случае интертекст играет роль повтора, зеркального отражения авторской концепции видения мира, придавая ей типичность, временную перспективу, узнаваемость, поддерживая и усиливая её.

Также интертекст может показывать, что новая информация не укладывается в привычные рамки контекста, что возможен разрыв между оценками реальной действительности в интертексте и авторском тексте. Контрастивность восприятия интертекста и авторского текста читателем заставляет последнего активизировать свои познавательные способности и развивает антиципацию

– способность предугадывать будущие события, прогнозировать их оценки, используя полученный в прошлом культурный опыт.

Интертекст может помочь соблести и дистанцию времени. Использование приема удвоения информации, многоплановости воспроизведения за счет наложения (аппликации), столкновения, коррекции и корреляции двух художественных миров (автора интертекста и чеховского текста) позволяют сохранить «культурную память» нации и мирового сообщества.

Поэтому от читателя в восприятии художественного текста с имплицитно и эксплицитно включенным интертекстом требуется повышенное внимание и усилия к оценке его глубины и семантической перспективы. Сознательное привлечение автором интертекста общепринятых «максим культурной памяти», от их доминанты в чеховском повествовании до свободы авторской интерпретации, определяется художественной задачей и оригинально в каждом чеховском тексте. Амбивалентность чеховской прозы (осмысление связей «чужого текста» с авторским) часто мозаична и диффузна. У А.П. Чехова нет приемов «обнажения» коммуникативных намерений в использовании полного (оформленного в виде цитат) цитатного материала, почти нет эпиграфов. Функции интертекста в процессе развертывания авторского текста, в художественном пространстве могут быть охарактеризованы то как семантическая составляющая авторского текста, его лейтмотив, то как ядро ассоциативно-семантического поля, то как пример нестандартной интерпретации, изменения его содержания как приращения новых смыслов стереотипа. Таким образом, интертекст, воспринятый через призму чеховского мировоззрения, может отражать, например, слияние воедино культурных, историко-общественных традиций, позволяет критично оценить «постулаты нравственности», истоки своей культуры, этики, философии и т.д.

Культурные феномены, реалии социокультурной жизни России конца XIX века стали источником интертекста в произведениях А.П. Чехова. Писатель активно включает в художественную ткань своих рассказов и повестей, созданных в 1894 – 1897 годах, произведения публицистического и философского планов, в которых обсуждаются социально-философские, общественно-нравственные, эстетические проблемы: «отражение смутных настроений эпохи», «недугов современного общества», индифферентизма как формы жизни, «теории малых дел», «духовного и нравственного отщепенства». Такое авторское интертекстуальное пространство отражает споры о социальном неравенстве, о долге каждого человека перед будущим, влиянии цивилизации и прогресса на нравственность, судьбах пореформенного крестьянства и развитии русской деревни, женской эмансипации, общественной значимости искусства, «большом» и независимом искусстве и т. д. Поэтому можно констатировать, что интертекст у А.П. Чехова – экономное, открыто ассоциативное средство создания многоплановости авторского повествования.

Вторичное употребление известных текстов в качестве интертекста не только интегрирует «культурную память», но и дифференцирует ее в новом историческом (временном) контексте, новых качественных связях. Интертекст разрушает временные пределы, с его помощью реализуется представление о гипермногозначности изображения действительности, генерируется смысл, намечаются основные контуры вербального и невербального художественного пространства, наплывы художественного времени, коллажирования различных художественных миров. Доминанты интертекста во взаимодействии с авторским текстом писателя определяют природу непреходящих эстетических и духовных ценностей, направлены на трансформацию и порождение новых, их критику на следующем временном витке развития культуры. К таким доминантам интертекста у А.П. Чехова мы относим социологию, экспрессивность, контртекст, символ и реминисценцию.

Интертекст своеобразно восполняет чеховский дефицит информации, нивелируя непривычность манеры изложения, в контексте авторского текста он может способствовать переоценке культурных ассоциаций, реанимировать культурную память читателя. Интертекст всегда ретроспективен, но реконструкция его в читательском представлении семантически перспективна.

Рассматривая интертекст как сокращенное обозначение человеческих мыслей прошлого, А.П. Чехову удается создать условия их адекватного понимания читателем за счет обращения к общему национальному культурному фонду. Опираясь на этот фундамент, писатель позволяет опустить некоторые звенья в цепи своих рассуждений и рассуждений своих героев, предоста-



вив возможность читателю восстановить их объем, проявить некоторую самостоятельность, по-своему осмыслить содержание в скрытом или развернутом процессе приращения смысла, заполняя авторские лакуны, восстанавливая информацию со своих интеллектуально-образных позиций познания действительности. Автор стремится вызвать нужные ассоциации, актуализировать отношения причастности к культурной национальной общности. Чужой текст показывает путь активизации адекватного восприятия авторского текста, подчеркивает, какие элементы текста должны обогатиться новыми логическими и образно-ассоциативными связями. Так подготавливается многоплановый контекст чеховских произведений. А.П. Чехов комментирует или оставляет без авторского комментария интертекст, он попеременно переносит центр смысловой тяжести то на собственный комментарий, то на обратный процесс заполнения семантической компрессии читателем, то объективирует смысл интертекста в более или менее выявленных формах: от намека, ассоциации до приблизительного, фрагментарного цитирования, неполного сколка цитаты.

Предметно-логическое, эмоционально-образное содержание интертекста в чеховском повествовании обрамлено в раму, объединяющую авторские интенции, представление интертекста и восприятие читателя. Разноплановость и многоголосие чеховского текста, достигаемое использованием интертекста, наглядно выявляет полифункциональность оценок художественной информации, переводит текст из собственно авторского монолога в моно-диалогическую форму, что является дополнительной гарантией сотворчества. Моно-диалогическая форма чеховского текста варьируется в зависимости от адекватности восприятия интертекста читателем. Общая тональность воспроизведения интертекста автором и его восприятие читателем зависят от того, сумеет ли писатель убедить читателя не только пройти путь познания с автором интертекста, но и на новом качественно-образном уровне принять его чеховскую интерпретацию, обогащенную новым содержанием и ассоциациями.

Писатель незаметно руководит читательским восприятием интертекста, предвосхищая его реакции, направляя мысли и чувства, добиваясь типизации, сокращая путь познания. Поэтому можно утверждать, что иллюзия реальности в художественном тексте А.П. Чехова создается использованием интертекста. Сплетенная из сопоставления авторского и интертекстового содержания объективная картина жизни подтверждает возможность авторского проникновения в глубинные закономерности развития общества, человеческих характеров, убеждает в достоверности знания автора о своих героях и создает максимальную иллюзию реальности. Строгая мотивация авторского изображения наложением интертекста позволяет А.П. Чехову создать более полнокровную, разностороннюю картину жизни, раскрыть глубокую связь событий, их причинную обусловленность, проникнуть во внутренний мир персонажей, объяснить их чувства, мысли, мотивы их поступков в не стереотипности стереотипа. Большая роль Чеховым отводится и интертексту-диалогу, канва которого восстанавливается через всю систему интертекстуальности: цитирования разного плана (в основном приблизительного или сколков цитат), реминисценций, ассоциаций. Уместно напомнить мнение Уильяма Джерхарди, который ценил в А.П. Чехове владение формой: «... в лице Антона Чехова реалистически удалось ... впервые за всю историю реалистического искусства создать форму произведения, которая оказалась невидимой» [6]. Невидимость формы чеховского текста, на наш взгляд, именно в мастерском использовании эксплицитности интертекста как конструктивного компонента художественного текста.

Рассмотрим интертекст-социологему, отметим, что наиболее частой доминантой интертекста у А.П. Чехова является социологема «критически активного отношения к жизни». Иерархичность структуры этой социологемы отражается в решении таких проблем, как «душевность без духовности» и «духовная драма русского маленького человека»; «пробуждение совести»; долг перед будущим; сохранение человечности в человеке и т. д., при этом в каждом конкретном случае все замыкается на проблеме «женского вопроса в России».

Проблемы женской эмансипации глубоко волновали русское общество XIX века. Женский вопрос был не только предметом повседневных споров в среде русской интеллигенции, он был постоянной темой русских публицистических журналов, философских и художественных произведений того времени. Не обошел вниманием эти проблемы и А.П. Чехов. Женский вопрос, женская

эмансипация, антифеминистские взгляды русского общества составляют интертекстовое содержание многих его рассказов и повестей (например, «Ариадны», «Именин», «Жены», «Попрыгуньи», «Бабье царство», «Дома с мезонином», «Агафьи», «На подводе», «Невесты» и др.). В этих произведениях эффект наложения интертекста на авторский текст ведет к генерации смысла за счет чеховского контекста и его акцентов: от прямого логико-эстетического авторского комментария до эмоциональных реакций на интертекст или ассоциаций с ним в образной системе произведения.

Так, на современных А.П. Чехову публикациях о женском вопросе (художественных, публицистических, философских) строится интертекст рассказа «Ариадна» (1895). Интертекст в «Ариадне» — это ассоциативно-семантическое ядро авторского повествования. В качестве интертекста Чехов использует реминисценции и ассоциации «Крейцеровой сонаты» Л.Н. Толстого, «Афоризмов и максим» А. Шопенгауэра, «Женитьбы» А. Стриндберга, «Думы о счастье» М. Меншикова, «Поисков истины» М. Нордау, трактаты «О женщинах» К.А. Скальковского, что создает семантическую перспективу повествования. Коллаж ассоциативных реплик, приблизительного цитирования — основа интертекстового содержания этого рассказа, оно узнаваемо, его конструктивная функция проявляется в собирательности и типичности антифеминистских взглядов чеховского героя. Нельзя не отметить, что интертекстовое содержание «Ариадны» также и полифункционально: создается диалогизирующий и временной фон событиям реальности.

Исследователи советского периода [7; 11] отмечали творческую зависимость, связь времен, историческую перспективу развития реалистических традиций в решении женского вопроса у А.П. Чехова с Л.Н. Толстым. В выражении общей идеи в «Крейцеровой сонате» у Л.Н. Толстого и в чеховской «Ариадне», в которых художественными средствами решается данная проблема, существенно не отдельное цитатное, «чужое слово», а образ мышления, тональность толстовского и чеховского текста, слияние и контрастность мнения, восходящих к одному корню.

Сравним два отрывка из этих произведений: суждения Шамохина о порочном воспитании женщин, которые перекликаются с мыслями Позднышева.

*«Царь природы, человек. Ведь вы заметьте, животные сходятся только тогда, когда могут производить потомство, а поганый царь природы — всегда, только бы приятно. И мало того, возводит это обезьянье занятие в перл создания, в любовь. И во имя этой любви, то есть пакости, губит — что же? — половину рода человеческого. Из всех женщин, которые должны бы быть помощницами в движении человечества к истине и благу, он во имя своего удовольствия делает не помощниц, но врагов. Посмотрите, что тормозит всюду движение человечества вперед? Женщины. А отчего они такие? А только от этого. Да-с, да-с, — повторил он несколько раз и стал шевелиться, доставать папиросы и курить, очевидно желая несколько успокоиться»* (Л.Н. Толстой «Крейцера соната») [12].

*«Пока только в деревнях женщина не отстаёт от мужчин, — говорил Шамохин. — Там она так же мыслит, чувствует и так же усердно борется с природой во имя культуры, как и мужчина. Городская же, буржуазная, интеллигентная женщина, она уже отстала и возвращается к своему первобытному состоянию, наполовину она уже человек-зверь, и благодаря ей очень многое, что было завоевано человеческим гением, уже потеряно; женщина мало-помалу исчезает, на ее место садится первобытная самка. Эта отсталость интеллигентной женщины угрожает культуре серьезной опасностью; в своем регрессивном движении она старается увлечь за собой мужчину и задерживает его движение вперед. Это несомненно». Я спросил: зачем обобщать, зачем по одной Ариадне судить обо всех женщинах? Уже одно стремление женщин к образованию и равноправию полов, которое я понимаю, как стремление к справедливости, само по себе исключает всякое предположение о регрессивном движении. Но Шамохин едва слушал меня и недоверчиво улыбался. Это был уже страстный, убежденный женоненавистник, и переубедить его было невозможно. «Э, полноте! — перебил он. — Раз женщина видит во мне не человека, не равного себе, а самца и всю свою жизнь хлопочет только о том, чтобы понравиться мне, то есть завладеть мной, то может ли тут быть речь о равноправии? Ох, не верьте им, они очень, очень хитры! Мы, мужчины, хлопочем насчет их свободы, но они вовсе не хотят к этой свободе и только*

делают вид, что хотят. Ужасно хитрые, страшно хитрые!» (А.П. Чехов «Ариадна») [13].

А.П. Чехов, используя в качестве интертекста толстовский текст «Крейцеровой сонаты», стягивает в «единый узел» ожесточенные споры современников о женском вопросе, обогащая эстетически и социально значимую информацию «Ариадны» не только интертекстовым философским и публицистическим содержанием, но и контрастирующим с последним интертекстовым содержанием других своих произведений (ср. пародийный рассказ «О женщинах» (1886), материалы несостоявшейся магистерской диссертации А.П. Чехова «История полового инстинкта» и рассказы и повести 1894 – 1900-х годов, содержание которых показывает прогрессивность взглядов А.П. Чехова в решении этого вопроса и выражает его солидарность с современной ему печатью).

А.П. Чехов в письме к А. С. Суворину писал, что «... толстовская философия сильно меня трогала, владела мною лет 6 – 7, и действовала на меня, на основные положения, которые были мне известны и раньше, а толстовская манера выражаться, рассудительность, это, вероятно, гипнотизм своего рода...» [13]. «Гипнотизм своего рода», что испытал на себе А.П. Чехов, отразился в дальнейшем сменой оценок произведения Л.Н. Толстого от восторженно-эмоционального до резко отрицательного. Так, например, переписка А.П. Чехова с А.Н. Плещеевым и А.С. Сувориным (1890-1895) содержит факты неоднократного возвращения к трезвому анализу «Крейцеровой сонаты». Чехов пишет: «Спасибо повести за одно то, что она возбуждает мысль. ... Не хочется простить смелость, с какою Толстой трактует о том, чего он не знает и чего из упрямства не хочет понять. ... До поездки «Крейцера соната» была для меня событием, а теперь она мне смешна и кажется бесполой. ... Убейте меня, но это глупее и душнее, чем «Письма к губернаторше», которые я презираю!» [13]. И вместе с тем, никто из современников Чехова не отрицал, что появление «Крейцеровой сонаты» было настоящим потрясением.

В художественном мире рассказа «Ариадна» толстовский текст пронизывает структуру художественного произведения, влияет на создание образов героев: рассказчика и повествователя. Композиция рассказа «Ариадны» вызывает прямые ассоциации с повестью Л.Н. Толстого, интертекстовое содержание обнаруживается в большом и в малом. Так, в центре двух произведений – история героя о своей личной жизни. В «Крейцеровой сонате» – это исповедь Позднышева, в «Ариадне» – это исповедь Шамохина. Толстовский текст определяет динамику и тональность чеховского текста. Однако постановка проблемы семьи, брака, любви как проблемы социальной, выражение гражданского и нравственного идеала, поиска духовного начала при общей идеи художественно различны. Интертекст фактически превращается в контртекст. В противопоставлении решения общей идеи, борьбы мнений динамично драматизированный монолог Позднышева о «страшном аде», который представляла его супружеская жизнь, закончившаяся трагично убийством жены, в общих своих контурах стала интертекстом – текстом-отталкиванием для монолога Шамохина. Близость ситуаций и отдельных частностей «Ариадны» и начала «Крейцеровой сонаты» только усиливает функции такого контртекста. Исповедь Позднышева – это и история его трагичных семейных отношений, это и критика их с позиций выставленного нравственного идеала.

В сравнении с Позднышевым Шамохин, напротив, трагикомичен. Он страстный убежденный женоненавистник. Считая себя апологетом возвышенной любви, рыцарского отношения к женщине, он пытается обвинить во всех грехах женщин, полностью оправдать себя, а за словами о благих намерениях скрывается эгоцентрическое желание избавиться от надоевшей ему жены. Таким образом, А.П. Чехов, используя толстовский текст как интертекст контрастного содержания, поддержал общую идею и утвердил свою идейно-художественную позицию. Эф-

фект аппликации оказался настолько ярким, что рассказ «Ариадна» можно признать примером воздействия художественного мира одного писателя на художественный мир другого.

Также следует отметить и присутствие в рассказе «Ариадна» прямо ассоциативного интертекстового содержания философских трактатов, например, А. Стриндберга и М. Меншикова. Так, А. Стриндберг в предисловии к своему труду «Женитьба» пишет: «Мужик и его жена получили одинаковое образование. Труд они поделили сообразно естественным условиям и относятся к нему с одинаковым уважением. ... В культурной среде оба пола развращены, вследствие чего брачная жизнь осложнилась». Сравним, как А.П. Чехов использует эти ассоциации в монологе Шамохина: «Пока только в деревнях женщина не отстает от мужчины, – говорил Шамохин. – Там она так же мыслит, чувствует и так же усердно борется с природой во имя культуры, как и мужчина. Городская же, буржуазная, интеллигентная женщина, давно уже отстала и возвращается к своему первобытному состоянию, наполовину она уже человек-зверь, и благодаря ей очень многое, что было завоевано человеческим гением, уже потеряно; женщина мало-помалу исчезает, на ее место садится первобытная самка. Эта отсталость интеллигентной женщины угрожает культуре серьезной опасностью; в своем регрессивном движении она старается увлечь за собой мужчину и задерживает его движение вперед. Это несомненно» [13].

Противоположность жизненных позиций чеховских героинь в «Ариадне» и в «Невесте» наиболее полно сказывается в предметно-логическом и эмоционально-образном содержании присутствующего в этих художественных произведениях интертекста. Жизненная верность тончайшего психологического анализа в «Невесте» опирается на интертекстовую традицию Н.Г. Чернышевского и И.С. Тургенева («Что делать?», «Накануне» и «На пороге»). Чехову близка теория нравственного самосовершенствования, воспитания души человека Женщиной. При этом парадигматичность чеховских рассказов, не только «Невесты», но и «Дома с мезонином», «На подводе» закономерно приводит к обнажению интертекстового содержания с реминисценциями-символами «образа невесты» с аллегорическим пониманием «невесты своих женихов, сестры своих сестер». Интертекст в рассказе «Невеста» сопровождает авторский комментарий о судьбах своих героинь, ищущих жизненные идеалы, сильных духом, стремящихся своими слабыми руками перевернуть жизнь. Временные рамки снимают кажущийся эффект аппликации, привлечение и отстранение опыта героинь Н.Г. Чернышевского и И.С. Тургенева, создают основу для нового толкования символа «невеста» и игру на контрастно-аппликативных связях интертекста и чеховского повествования. Особо следует остановиться и на иерархичности интертекстов в рассказе «На подводе». Героиня Мария Васильевна предельно лаконично, в репортажном стиле вспоминает свою жизнь, жизнь, «прошедшую как длинный тяжелый странный сон». Наплывы экспрессивно окрашенных картин прошлого с современными картинами фанатичности в малых делах во внутренних монологах Марии Васильевны окрашены лейтмотивом духовного одиночества, их описание опирается на интертекстовое содержание собственных чеховских текстов («Скучно», «Человек в футляре», «Дом с мезонином») и наиболее узнаваемо, если на него наложить содержание «Записных книжек А.П. Чехова» об истории создания этого рассказа.

Таким образом, можно констатировать, что интертекст как конструктивный, структурно-семантический компонент художественного текста расширяет и обогащает смысловое пространство художественного текста. Незнание источника интертекста может разорвать «текстовую цепь», а глубина и семантическая перспектива, создаваемая использованием интертекста, требуют от читателя глубоких культурно-исторических знаний.

#### Библиографический список

1. Бахтин М.М. *Литературно-критические статьи*. Москва, 2001.
2. Барт Р. *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*. Москва, 1989.
3. Кристева Ю. Бахтин, слово и роман. *Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму*. Перевод с французского, сост. Г.К. Косикова. Москва, 2000.
4. Лотман Ю.М. *Структура художественного текста*. Москва, 1995.
5. Николина Н.А. Типы и функции интертекста в художественной прозе. *Семантика языковых единиц*. Часть IV. Москва, 1994.
6. Фатеева Н.А. *Интертекстуальность и ее функции в художественном дискурсе*. Челябинск, 2004.
7. Шаталов С.Е. Черты поэтики (Чехов и Тургенев). В *творческой лаборатории Чехова*. Москва, 1974.
8. Шадунц Е.К. *Интертекстуальность как тип семантической аппликации*. Краснодар, 1995.

9. Диброва Е.И. О филологическом истолковании текста. *Семантика языковых единиц*. Часть IV. Москва, 1994.
10. Степанов Ю.С. Интертекст и некоторые современные расширения лингвистики. *Языкознание: взгляд в будущее*. Калининград, 2002.
11. Семанова М.Л. «Крейцера соната» Л.Н. Толстого и «Ариадна» А.П. Чехова. *Чехов и Лев Толстой*. Москва, 1980.
12. Толстой Л.Н. *Собрание сочинений*: в 22 томах, т. 12. Москва: Художественная литература, 1982.
13. Чехов А.П. *Полное собрание сочинений и писем*: в 30 томах. Т. IX (соч.), Т. IV (письма). Москва, 1983.

## References

1. Bahtin M.M. *Literaturno-kriticheskie stat'i*. Moskva, 2001.
2. Bart R. *Izbrannye raboty. Semiotika. Po'etika*. Moskva, 1989.
3. Kristeva Yu. Bahtin, slovo i roman. *Francuzskaya semiotika: ot strukturalizma k poststrukturalizmu*. Perevod s francuzskogo, sost. G.K. Kosikova. Moskva, 2000.
4. Lotman Yu.M. *Struktura hudozhestvennogo teksta*. Moskva, 1995.
5. Nikolina N.A. Tipy i funktsii interteksta v hudozhestvennoy proze. *Semantika yazykovykh edinits*. Chast' IV. Moskva, 1994.
6. Fateeva N.A. *Intertekstual'nost' i ee funktsii v hudozhestvennom diskurse*. Chelyabinsk, 2004.
7. Shatalov S.E. Cherty po'etiki (Chehov i Turgenev). V *tvorcheskoy laboratorii Chehova*. Moskva, 1974.
8. Shadunc E.K. *Intertekstual'nost' kak tip semanticheskoy aplikatsii*. Krasnodar, 1995.
9. Dibrova E.I. O filologicheskoy istolkovanii teksta. *Semantika yazykovykh edinits*. Chast' IV. Moskva, 1994.
10. Stepanov Yu.S. Intertekst i nekotorye sovremennye rasshireniya lingvistiki. *Yazykoznanie: vzglyad v budushee*. Kaliningrad, 2002.
11. Semanova M.L. «Kreycerova sonata» L.N. Tolstogo i «Ariadna» A.P. Chehova. *Chehov i Lev Tolstoj*. Moskva, 1980.
12. Tolstoj L.N. *Sobranie sochinenij*: v 22 tomah, t. 12. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1982.
13. Chehov A.P. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*: v 30 tomah. T. IX (soch.), T. IV (pis'ma). Moskva, 1983.

Статья поступила в редакцию 01.07.17

УДК 81-31.2

**Shikhaliyeva S.H.**, Doctor of Sciences (Philology), College of Finance and Economy, University of Finance under the Government of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

**Magomedova L.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

**Santueva E.Z.**, Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

**DERIVATION OF CASE STUDY OF PARONYMY AS A FACT OF FUNCTIONING OF REGISTERED MORPHEMICS.** While acknowledging the functioning problem in the fields of knowledge of students and the diversity of the population in Dagestan, the authors state certain functioning of equivalents of proverbs from different languages in speech. The research is conducted with regard of a case method of male and female names. Disclosing the contents of equivalent terms using the case method, the authors of the article systematize the management of multimedia and intellectual material. The dual forms of education management updates the quality of educators and innovators. Introducing the pedagogical management algorithm in the concept of the case method, the authors of the article work out a chart style with communicative-pragmatic contents.

**Key words:** metalanguage vocational education, phraseological units, textual criticism, technology of study texts, communicative-pragmatic approach.

**С. Х. Шихалиева**, д-р филол. н. Махачкалинский финансово-экономический колледж филиал ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Махачкала, e-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

**Л. А. Магомедова**, к. фил. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

**Э.З. Сантеева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

## ДЕРИВАЦИЯ КЕЙСА ПАРОНИМИИ КАК ФАКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМЕННОЙ МОРФЕМИКИ

Признавая факт функционирования проблемных полей в знаниях обучающихся и неоднородный состав населения в полиэтническом Дагестане, можно обосновать функцию биеквивалентных терминов в концепте паронимии. Раскрывая содержание биеквивалентных терминов в концепте кейс-метода, авторы статьи систематизируют дуальную форму педагогического менеджмента с мультимедийным и интеллектуальным материалом. Алгоритм формы педагогического менеджмента популяризирует диаграмму именной и деривационной морфемии с качественными и количественными характеристиками паронимии «прописная буква\*строчная буква//мужское имя\*женское имя».

**Ключевые слова:** метаязык профессионального образования; фразеологические паронимы; технология обучения текстам; именная морфемика, коммуникативно-прагматический подход.

Как это и ни странно, коммуникативно-прагматический статус русского языка среди языков мира только в последнее время стал привлекать к себе специальное внимание. И это неслучайно. Термин дуальная система профессионального образования актуализирует форму подготовки мастеров педагогов-новаторов [1, с. 23]. Главные задачи современной формы профессионального образования заключаются в следующем: удовлетворение национально-культурных потребностей населения, формирование научного миропонимания с осознанием гражданской позиции, гуманистических ценностей и идеалов. Такая естественная функциональная дефиниция развивается в недрах гуманитарной науки. Подобное понимание позволяет противопоставить два понятия: пол «биологический» (sex) и пол «социальный» (gender). Отличие «биологического» пола

женщин и мужчин в том, что только женщина имеет детородную функцию. Пол «социальный» же определяет социальное поведение мужчин и женщин. Это гуманистическая основа с факторами профессиональной и педагогической компетенции ориентирована на два уровня межкультурной коммуникации. Первый уровень межкультурной коммуникации – индивидуально-психологический, способствует концентрации педагогических усилий на решении задач обучения языку. Второй уровень обучения языку непрерывно подвергается модификациям медиакультуры с процессами массовой формы. Расхождения по методологическим критериям медиакультуры неизбежны и ориентированы на учебный материал дуальной формы обучения. Дуальная форма с факторами межкультурного стандарта представляет собой процесс подготовки специалистов в двух системных процессах обу-



чения – психологического и когнитивного стандарта. Появление гендерных стереотипов с факторами межкультурного стандарта связано концепциями феминности и маскулинности, а также особенности речи мужчин и женщин. Инструментами для оценивания стандартов выступают информационно-коммуникационные продукты системного мышления: 1. Профессиональный тест с несколькими вариантами ответов/ Проверяет сформированность профессиональных знаний, умений и компетенций в соответствии с профессиональным стандартом педагога; 2. Профессиональный кейс/ Представляют собой упражнения, разработанные на основе конкретных педагогических ситуаций. Преимуществом этой формы работы является то, что студенты-нефилологи в соответствии с профессиональным стандартом ФГОС третьего поколения получают представление риторической стилистики, с одной стороны, и лингвистической – с другой стороны [2, с. 211]. С точки зрения профессиональной компетенции элементы языка обнаруживаются путем соотношения паронимичных терминов с функциональным ориентиром риторики. Словарь паронимичных терминов, описывающий стилистические ориентиры риторики, распределяет структуру текста в преемственной связи: Оним > 1. реалионим (имя реального объекта); 2. мифоним (имя вымышленного объекта). Реалионим > 1. астроним; 2. космоним; 3. топоним ↔ 3.1. гидроним; 3.2. урбаноним; 3.3. ороним и др.; реалионим > 1. бионим ↔ 11. антропоним, 1.2. зооним, 1.3. фитоним и др. Отсутствие преемственной связи в орфографических словарях определяется соотношением феномена колоративной лексики (см. таблицу 1):

Таблица 1

Словообразовательное гнездо  
как феномен дериватов паронимии

ФРАЗЕОЛОГИЗМ* прописная буква	ГЛОССЕМА* строчная буква
Дйна «женское имя»	дйна «сфера наречия туда»
Зйна «женское имя»	зйна «сфера наречия вверх»
Мйна «женское имя»	мйна «сфера наречия сюда»
Тйна «женское имя»	тйна «сфера наречия оттуда»
Яша «мужское имя»	яш «сфера междометий»
Ян «мужское имя»	ян «сфера аффиксов»

Соотношение бизквивалентных терминов анализировалось при обучении стилистики [3, с. 31]. Выделяемые стилистические универсалии характеризуются высокой степенью продуктивности и регулярности. Ю.Н. Кудрявцев один из первых провел исследование стилистики письменных текстов, порожденных мужчинами и женщинами. В текстах художественной прозы

фиксировалось употребление частей речи. Было обнаружено, что в женских текстах фиксируется употребление местоимений и частиц, а в мужских употреблении имен существительных [4, с. 21]. Любые произносительные варианты художественной прозы, отклоняющиеся от норм антропонимических звучаний русского языка, остаются лишь на положении индивидуальных орфоэпических тренингов (см. таблицу 2):

Таблица 2

Русская паронимия  
как словообразовательное гнездо именной морфемки

ФРАЗЕОЛОГИЗМ* Имя собственное	ЛЕКСЕМА* Имя нарицательное
Вѣра «женское имя»	вѣра «абстрактное понятие: вера»
Надѣжда «женское имя»	надѣжда «абстрактное понятие: надежда»
Любѣвь «женское имя»	любѣвь «абстрактное понятие: любовь»
Рѣза «женское имя»	рѣза «фитоним»
Лев «мужское имя»	лев «зооним»

Являясь изгоями орфографических дефиниций, имена «собственные / нарицательные» оказываются лишёнными узаконенной нормированности в параметрах профессионального образования (орфографических, акцентологических, грамматических и др.). Характерной особенностью «имен собственных / нарицательных» является прописная буква и строчная буква. Всё же стоит проанализировать, как формировалось последовательное отчуждение ономастической терминологии, объединённой словами алфавитного списка внутри культуры языка [5, с. 12]. Это позволит облегчить задачу пишущих: они смогут получить необходимые сведения из одного нормативного источника в одном ряду словника [6, с. 22]. Нахождение способов изображения имен мужских и женских позволит решить проблемы их орфографического написания, а форма организации орфоэпической культуры предполагает изображение диаграммы именной морфемки. Наличие функциональных типов с терминами межпредметных связей как будто не вызывает сомнения, а набор метаязыковых единиц не исчерпывается диаграммой именной морфемки. Разумеется, действующими оказывались причины самого разного характера. Но немаловажную роль сыграла нерешенность вопроса систематизации паронимов. Так, критерий паронимии, реализующий семантическую и орфографическую норму именной морфемки, выявляется в гнезде словообразования «имя собственное~имя нарицательное↔прописная буква ~ строчная буква».

#### Библиографический список

1. Суперанская А.В. *Орфография собственных имён*. Москва: Наука, 1973.
2. Кобозева И.М. *Лингвистическая семантика*. Москва: Домкнига, 2007.
3. Арнольд И.В. *Семантика. Стилистика. Интертекстуальность*. Москва: УРСС, 2013.
4. Кудрявцев Ю.Н. *Арабский народно-разговорный язык Алжира. Обычаи и фольклор*. Москва: Наука, 2006.
5. Розенталь Д.Э. *Прописная или строчная? Словарь-справочник*. Москва: Русский язык, 1989.
6. Алексеев И.С. *Текст и перевод. Вопросы теории*. Москва: Международные отношения, 2008.

#### References

1. Superanskaya A.V. *Orfografiya sobstvennyh imen*. Moskva: Nauka, 1973.
2. Kobozeva I.M. *Lingvisticheskaya semantika*. Moskva: Domkniga, 2007.
3. Arnol'd I.V. *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost'*. Moskva: URSS, 2013.
4. Kudryavcev Yu.N. *Arabskij narodno-razgovornyj yazyk Alzhira. Obychai i fol'klor*. Moskva: Nauka, 2006.
5. Rozental' D.E. *Propisnaya ili strochnaya? Slovar'-spravochnik*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
6. Alekseev I.S. *Tekst i perevod. Voprosy teorii*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2008.

Статья поступила в редакцию 22.06.17

УДК 81'373.72: [811.512.122: 398.91]-055.2

**Agarkova O.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia),  
E-mail: agarkova1612@rambler.ru

**Akhmetova V.I.**, MA student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: veneroka9402@gmail.com

**THE IMAGE OF THE WOMAN IN KAZAKH PROVERBS AND SAYINGS.** In the article the image of the woman in Kazakh proverbs and sayings is considered and analyzed. These language units as a source of popular wisdom define features of national identity. The article is specially dedicated to the research of the Kazakh culture, which is part of Orenburg District, a multinational

region of Russia. The purpose of the paper is to study the Kazakh proverbs and sayings referring to the image of the woman, which is understood by the authors as a world picture element. The paremias of various temporary periods interpreting the image of a woman, mother, daughter, wife, sister have served as an object of research. Analyzing proverbs and sayings, the authors reveal qualities that help to create the image of the Kazakh woman, considering both linguistic and extralinguistic factors.

**Key words:** Kazakh language, Kazakh culture, proverb, saying, image, woman, mother.

**О.А. Азаркова**, канд. филол. наук, доц. Оренбургский государственный университет, г. Оренбург,  
E-mail: agarkova1612@rambler.ru

**В.И. Ахметова**, магистрант, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург,  
E-mail: vener0ka9402@gmail.com

## ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В КАЗАХСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

*Исследование выполнено при финансовой поддержке отделения гуманитарных и общественных наук РФФИ и Правительства Оренбургской области, № проекта 17-16-56004, тип проекта а(р) (руководитель – И.Ю. Моисеева)*

В статье рассматривается и анализируется образ женщины в казахских пословицах и поговорках. Данные языковые единицы, как источник народной мудрости, определяют особенности национальной идентичности. Статья посвящена исследованию казахской культуры, являющейся частью многонационального региона – Оренбургской области. Цель статьи состоит в изучении казахских пословиц и поговорок, связанных с образом женщины, который понимается авторами как элемент картины мира. Предметом исследования послужили паремии различных временных периодов, интерпретирующие образ женщины-матери, дочери, жены, сестры. Анализируя пословицы и поговорки, авторы выявляют качества, которые помогают создать образ казахской женщины, учитывая как лингвистические, так и экстралингвистические факторы.

**Ключевые слова:** казахский язык, казахская культура, пословица, поговорка, образ, женщина, мать.

Женщина играла и играет важную роль в живописи, музыке, литературе. Тема женщины всегда волновала умы великих людей. С середины 90-х годов XX века образ женщины активно исследуется в русской и зарубежной литературе, национальных языках (А.Н. Данилова, К.Ф. Исламзаде, С.Н. Каргинова, О.В. Сивова, Д.М. Хайруллина, Р.М. Шофакирова), политике (О.А. Дуброва, Е.С. Пронина), общественном сознании (О.Н. Ворошилова), религии (И.С. Охлупина), национальной культуре (О.В. Горшунова, С.А. Нестерова, Р.К. Разяпова, Ю.А. Селиверстова), гендерологии (С.С. Асирян, Д.К. Григорьева, Е.А. Кузнецова, Е.С. Прудникова).

Наибольший интерес у нас вызывает казахская национальная культура, поскольку Оренбургская область является многонациональным регионом, граничащим с тремя областями Республики Казахстан. Казахи – одна из многочисленных национальностей, проживающих на территории области.

Многовековое совместное проживание славянских, тюркских и других народов способствует выработке уважения к отличиям в ментальности других этнических представителей, межнациональной коммуникабельности.

Целью нашей работы является исследование казахских пословиц и поговорок, интерпретирующих образ женщины. Материалом исследования послужили паремии, функционирующие в казахской лингвокультуре.

В настоящей статье использованы метод сплошной выборки, лингвистическое описание, компонентный и контекстуальный анализ, которые позволили наиболее полно раскрыть рассматриваемое нами явление.

Пословицы и поговорки – это крупницы и сокровище народной мудрости, что определяет специфику конкретной нации. В них отражается история и мировоззрение создавшего их народа, его традиции, нравы и обычаи.

По мнению В.И. Даля, «пословицы и поговорки являются не только ведущими элементами фольклорного жанра, но также неотъемлемой частью лексического состава языка. Их привлекательность, правдивость и яркость привели к тому, что огромное количество этнических эквивалентов было собрано в словарях и специальных пособиях» [1, с. 97].

В казахском языке существует много пословиц, которые формировались и развивались веками наряду с народом. Большая их часть связана с образом женщины (матери, дочери, жены, сестры): «*Anata tagan suranyz, men sizge berin bayandaytyn. Menin kyzym tagan suranyz, men sagan zhuregimdi ashylady*» (Спроси у меня о моей матери, и я расскажу тебе все. Спроси у меня о моей дочери, и я открою тебе свое сердце). На протяжении существования человечества, в различных обществах и цивилизациях роль женщины остается на весьма высоком и почтительном уровне [2, с. 15].

Исследуя казахскую историю и её культуру, можно говорить о том, что немалое количество женщин сумели передать потомкам родной язык и национальный дух, сохранив при этом

народную особенность нелегким трудом, исключительной разумностью и материнской любовью.

А.В. Мезенцева отмечает, что «мать – это нечто, святое, порождающее новую жизнь. У казахов есть пословица: «*Anandi Mekkege uch ret jayau aparsan da ak sutin aktay almaisin*» (Молоко матери не искупишь, даже если трижды пешком отнесешь ее в Мекку). Это подчеркивает значимость женщины как матери. В данной пословице заключен не искупаемый долг детей перед своей матерью» [3, с. 14].

На сегодняшний день место и роль женщины в судьбе родного языка заслуживает особого внимания, поэтому есть необходимость отобразить данную роль как в прошлом, так и в настоящем и будущем [4, с. 181]. В системе ценностей духовного воспитания в казахской культуре обучение родному языку и дальнейшая судьба нации, как таковой, неизбежно связаны с Женщиной («*Ayeli azgan eldin bolachagi jok*» (Народ, потерявший веру в женщин, не имеет будущего); «*Ayeldin jaksisi – akilchin*» (Хорошая женщина – умная советчица), которая является Матерью, что ярко отражается в таких высказываниях, как «*El bolamin desen besigindi tuze*» (Будущее страны начинается с колыбели) или «*Anasin korip kizin al*» (Выбирая жену, смотри на ее мать).

При всем при этом, еще не завершены исследования, изображающие через язык согласно с мировосприятием казахского народа подлинное место женщины в казахской культуре.

В данной работе рассматриваются такие языковые единицы, как пословицы и поговорки, которые составляют образ «женщина» и дают возможность изучить сущность и особенность казахских женщин, их чувства, психологию и потребности [2, с. 132]. Предмет исследования составили пословицы и поговорки, которые сформировались до Октябрьской революции и после нее.

Например, до революции казахские женщины занимали очень низкое социальное положение, поэтому пословицы и поговорки часто имели отрицательное значение по отношению к женщине. Главная их задача состояла в рождении наследников: «*Ayeldin shashy uzyn, zhene akyl kyska bar*» (У женщины волос длинный, а ум короткий), «*Koshi-kon ayel bastama, zhaksy natizhe bolui tutkin emes bolady*» (У кочевки, начатой женщиной, не будет хорошего исхода), «*Bie parki tipti eger – odan da ayel spiker, eger kor zhaksy emes – bul eshqanday boldy*» (Даже если кобылица быстроходная – от нее нет проку, даже если женщина оратор – толку нет), «*Eger siz jaman ayel olip eger – baska ayeli bolady, bul zhaqu ayeldi qaytis bolsa, – bas aynala bolady*» (Если умрет плохая женщина – будет другая жена, если умрет хорошая женщина – голова пойдет кругом), «*Ulken ayel – kudaydin tartibi, zhas ayeli – ittyr kuurgu*» (Старшая жена – приказ бога, младшая жена – хвост собаки), «*Adam – bas, ayel – moyun*» (Мужчина – голова, женщина – шея), «*Ayel basqaratın adam, kara bolip kalady*» (Народ, руководимый женщиной, остается темным) [5, с. 4].

Тот факт, что именно сын в казахской семье является наследником («*Atadan ol als, ozy kalgany kyz kalsa, uzy kalgany*»

(Если сын остался после отца, значит, он и сам остался; если дочь осталась после отца, значит, он след оставил после себя)), а дочь не имеет абсолютно никаких прав на наследство даже в случае смерти родителей, также определил низкий социальный статус девушки/женщины [6, с. 327].

Как отмечалось выше, пословицы и поговорки формировались веками на базе жизненного опыта. Около 4 тысяч казахских пословиц и поговорок собраны в труде А.А. Диваева «Казахские пословицы», изданном в городе Ташкенте в 1927 году. Они точно и ясно отражают казахское кочевое и свободное бытие, их можно использовать в том письменном виде, в каком, что были собраны. А.А. Диваев делает вывод, что «казахские пословицы, как пословицы других народностей, складывались и вырабатывались в течение веков и являются результатом работы коллективного ума. В них отражаются взгляды народа на различные предметы, явления и отношения окружающего мира. Казахская степь помогла своим сынам долгое время сохранять в неприкосновенности и первоначальной чистоте национальный характер и обособленный народный облик» [5, с. 328].

В начале XX века пословицы и поговорки начали исследовать целенаправленно (К. Аханов, А. Байтурсынов, М. Габдуллин, А. Кайдар и др.). В трудах ученых, по словам В. И. Дала, отображаются особенности пословиц и поговорок с трех сторон: «во-первых, что пословицы и поговорки, как и фразеологизмы, есть языковое явление; во-вторых, в качестве сгустка понимания и мысли – это логическая фигура; в-третьих, это отличный образец передачи в сжатой форме значимой мысли, широкого содержания, образец заключения» [1, с. 135].

После октябрьской революции в связи с общественно-социальными изменениями многие пословицы и поговорки вышли из употребления. Со временем чаще стали использоваться языковые единицы о женщинах, чья внешняя красота гармонирует с характером и умом. История казахского народа знала много умных, красноречивых женщин, характеру которых были свойственны тонкость, смелость, героизм, ловкость [6, с. 75]. На самом деле ловкость и находчивость одной женщины способствует завершению многих дел. Подтверждение этому можно найти в пословицах и поговорках, которые несут в себе положительную стилистическую окраску. Например: «Zhaksy ayel zhaman erkekti tizetedi» (Хорошая жена плохого мужа человеком сделает); «Zhaksy ayel zhamanyn zhasynyn asyrar» (Хорошая жена скроет недостатки и преувеличит достоинства мужа).

Также встречаются пословицы и поговорки с негативной коннотацией, изображающие стремления женщин к власти над мужчиной: «Han zharlynan katyn zharlygy koshty» (Приказ жены страшнее ханского приказа); «Bayun bilegen ayel auylady bileutyn dep shorokut bolady» (Жена, которая управляет мужем, возмнит себя шархакимом и захочет возглавить аул).

Наибольшее количество пословиц свидетельствует о том, что незыблемой ценностью жизни является женщина-мать, представленная как кормилица, хранительница очага. Уважение и любовь к матери воспитывается с колыбели [7, с. 453]: «Akayyn – altau, ana – bireu» (Родни много, а мать одна); «Ana sutyn aktamagandy eshkut taktamady» (Не оправдавшего молока матери никто не похвалит); «Jumak ananin ayginin astinda» (Паи находится под ногами матери).

У Г.Н. Смагуловой можно найти объяснение следующих паремий: ««Ата korgen ok jonar, ana korgen ton picher» (Воспитывавший у отца мастерит стрелы, воспитывавшаяся у матери кроит шубу) – дети всегда перенимают знания и опыт своих ро-

дителей; «Akildi ayel ichinde altin besikti ul jatar» (В умроте умной женщины мальчик, как в золотой колыбели) означает, что умная женщина всегда думает о благополучии будущих поколений, рождает одаренных детей» [8, с. 86].

Главная ценность женщин заключается в том, что они являются потенциальными матерями будущих потомков: «Siyrdu zhaksy korsetken artyndagy tanasy, ayeldy zhaksy korsetken kasyndagy balasy» (На корову отпадно смотреть с теленком, на женщину – с ребенком); «Baka tappagan katynan laktagan eshky arytuk» (Родившая коза дороже жены, которая не рождает).

Основное содержание пословиц ориентировано на подражание старшим по возрасту: поколение сних является образцом для незамужних родственниц, старшие братья – для младших, матери – для дочерей, а отцы – для сыновей: «Akeny korip o loser, anany korip kyz oser» (Сын берет пример с отца, дочь – с матери); «Atasina karay okisi, apasina karay sinlisi» (Старший брат образец для младшего, сестра – сестренке); «Ul tuganga – kun tuar» (Мать, родившую сына, ждет счастье).

Также существует немалое количество пословиц и поговорок, связанных с внешними характеристиками женщин: «Astydymyn tyz keltirer, ayuldy sonny kyz keltirer» (Соль вкус пище придает, а красоте аула девушки создают); «Gul osse zherdin korki, kyz osse eldin korki» (Цветок – краса земли, девушка – краса народа).

Однако внешность не ставится во главу угла, это не самое важное условие для того, чтобы женщина считалась красивой. Намного важнее, чтобы она была хорошей хозяйкой, доброй, заботливой и понятливой. По мнению Г.Н. Смагуловой, «казахи всегда трепетно относились к воспитанию у дочерей скромности, нежности, целомудрия и кротости «Kizga kirik uyden tiu» (Запрет для девушки ходить по домам); «Kiz kiligimen» (Девушка должна проявлять себя только хорошими манерами); «Kizim sagan aytam, kelinim sen tinda» (То, что дочери говорят, у сноха должна слушать); «Kizi bar uydin jengesi suykimdi» (В доме, где живет девушка, у сноха приятная)» [8, с. 86].

Исследовав казахские пословицы и поговорки, можно сделать вывод, что любая женщина, если она любима и желанна, будет восприниматься как привлекательная: «Sulu suly emes, suugpen sulu!» (Красива не красавица, красива любимая); «Kyz kylygumen zhagady» (Девушка может понравиться своим поведением).

Образ женщины в казахской национальной культуре представлен такими качествами женщины как: воспитанность, кротость, скромность, талантливость, терпимость. Данные характеристики свойственны не только представительницам Казахстана, но и женщинам, проживающим в других регионах России, в частности, в Оренбургской области. Несмотря на различные изменения, происходящие в обществе, женщина должна помнить, прежде всего, что она любящая мать, верная жена и хранительница семейного очага. Лингвистическая интуиция современных женщин не всегда позволяет осознать смысл этих понятий. Г.Н. Смагулова отмечает, что «в казахских традициях одним из положительных качеств женщины считается умение давать умные и дельные советы мужу; в истории казахской степи известно немало женщин, заслуживших своей мудростью почет и уважение у всего народа» [8, с. 87]. В исследованиях подобного рода через язык (пословицы и поговорки, в нашем случае) прослеживается связь между прошлым, настоящим и будущим, определяющая место женщины в национальной культуре.

#### Библиографический список

1. Даль В. *Пословицы русского народа: сборник*. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1957.
2. Исаева Ж.И. *Паремнологическая картина мира (лингвокультурологический аспект)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Алматы, 2007.
3. Мезенцева А. В. Образ женщины в казахской национальной культуре. *Материалы XI международной научно-практической конференции (научный журнал) «Научное пространство Европы»*, 7 – 15 апреля, Белгород, 2015: 13 – 16.
4. Кирилина А.В. *Гендер: лингвистические аспекты*. Москва: Институт социологии РАН, 1999.
5. Диваев А.А. *Казахские пословицы*. Ташкент, 1927.
6. Смайлов А. *Лингвокультурологический аспект концепта «Женщина»*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Алматы, 2008.
7. Тлепов Ж. Духовное наследие народа. *Пословицы и поговорки казахского народа*. Алматы: КазгосИИАН, 2001: 463.
8. Смагулова Г.Н. Концепт «женщина» в казахских фразеологизмах. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2008; Выпуск 49: 84 – 87.

#### References

1. Dal' V. *Poslovyicy russkogo naroda: sbornik*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1957.



2. Isaeva Zh.I. *Paremiologicheskaya kartina mira (lingvokul'turologicheskij aspekt)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Almaty, 2007.
3. Mezenceva A. V. *Obraz zhenschiny v kazahskoj nacional'noj kul'ture. Materialy XI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (nauchnyj zhurnal) «Nauchnoe prostranstvo Evropy»*, 7 – 15 aprelya, Belgorod, 2015: 13 – 16.
4. Kirilina A.V. *Gender: lingvisticheskie aspekty*. Moskva: Institut sociologii RAN, 1999.
5. Divaev A.A. *Kazahskie poslovice*. Tashkent, 1927.
6. Smajlov A. *Lingvokul'turologicheskij aspekt koncepta «Zhenschina»*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Almaty, 2008.
7. Tlepov Zh. *Duhovnoe nasledie naroda. Poslovice i pogovorki kazahskogo naroda*. Almaty: KazgosIIAN, 2001: 463.
8. Smagulova G.N. *Koncept «zhenschina» v kazahskih frazeologizmah. Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; Vypusk 49: 84 – 87.

Статья поступила в редакцию 20.07.17

УДК 821.161.1.09

**Artushkov I.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),  
E-mail: art\_iv@mail.ru

**Mukhametzyanova R.A.**, postgraduate, Department of Russian Language, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: riga1980@yandex.ru

**THE SEMANTIC OF THE WORD “BLISSFUL” IN F.M. DOSTOEVSKY’S NOVEL “THE IDIOT”.** The article investigates the semantics of the word *blissful* in F. M. Dostoevsky's novel "The Idiot". This word acquires new semantic contents in the interpretation of Prince Lev Nikolayevich Myshkin, the novel's main character. The comparative analysis of the meaning of the word *blissful* in V.I. Dahl, D.N. Ushakov, S.I. Ozhegov's explanatory dictionaries, N.M. Shansky and M.R. Fasmer's etymological dictionaries, the Orthodox Encyclopedic Dictionary and the Encyclopedic Dictionary of Medical Terms shows the redistribution of lexical meanings in the semantic structure of the word *blissful*. This is manifested in the prominence and dominance of modern meaning 'fool', 'little fool' over traditional 'holy', 'happy' and church 'God's fool', 'by mind staying in prayerful communion with God'. F. M. Dostoevsky gives a new meaning to the title of his novel, revealing the semantic change of the word *idiot* through the characters' relationship to the blissful Prince Myshkin. The research helps to work out the order of images of the "Prince Christ", which is revealed in "The Idiot": idiot → stupid → suffering from dementia → God's fool → crazy → happy → blissful → by the mind staying in prayerful communion with God → holy → esteemed.

**Key words:** *blissful, happy, holy, Gog's fool, idiot.*

**И.В. Артющков**, д-р филол. наук, проф. Башкирского государственного педагогического университета  
им. М. Акмуллы, г. Уфа, art\_iv@mail.ru

**Р.А. Мухаметзянова**, аспирант каф. русского языка Башкирского государственного педагогического университета  
им. М. Акмуллы, г. Уфа, riga1980@yandex.ru

## СЕМАНТИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ СЛОВА «БЛАЖЕННЫЙ» В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ»

Статья посвящена исследованию семантики слова *блаженный* в романе Ф.М. Достоевского «Идиот». Новое семантическое наполнение данное слово получает при интерпретации образа главного героя – князя Льва Николаевича Мышкина.

Сопоставительный анализ лексической семантики слова *блаженный* в толковых словарях В.И. Даля, Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова, этимологических словарях Н.М. Шанского, М.Р. Фасмера, в Православном энциклопедическом словаре и Энциклопедическом словаре медицинских терминов показывает перераспределение лексических значений в семантической структуре слова *блаженный*. Это проявляется в выдвигании на первый план и преобладании современного значения 'дурак', 'дурачок' над традиционным 'святой', 'счастливый' и церковным 'юродивый', 'умом пребывающий в молитвенном общении с Богом'. Ф.М. Достоевский вкладывает новый смысл в название своего романа, раскрывая изменение семантики слова *идиот* через отношение персонажей к блаженному князю Мышкину. Идиот → глупый → страдающий слабоумием → юродивый → ненормальный → счастливый → блаженный → умом пребывающий в молитвенном общении с Богом → святой → почитаемый – именно в такой последовательности раскрывается в романе образ «князя Христа».

**Ключевые слова:** *блаженный, счастливый, святой, юродивый, идиот.*

Христианское понимание слова *блаженный* отличается от общепринятого. Если в современном русском языке в зависимости от речевой ситуации данное слово употребляется преимущественно в значениях 'счастливый', 'ненормальный', 'глуповатый', то в Священном писании *блаженными* именуются Господь и Божия Матерь, *блаженными* называются также боящиеся Бога и любящие заповеди его люди [1, с. 821].

В романе Ф.М. Достоевского «Идиот» новое семантическое наполнение данное слово получает при интерпретации образа главного героя – князя Льва Николаевича Мышкина.

Обычно прототипом князя Мышкина считают Христа, отмечая, прежде всего, их внешнее сходство: «...молодой человек, лет двадцати шести или двадцати семи, роста немного выше среднего, очень белокур, густоволос, со впалыми щеками и с легонькою, востренькою, почти совершенно белою бородкой. Глаза его были большие, голубые и пристальные» [2, с. 6]. Однако Мышкин не Христос, а смертный человек, но из числа тех избранных, *блаженных*, кто напряженным духовным усилием сумел приблизиться к Христу и носит его образ в сердце своем. Князь Мышкин – «положительно-прекрасный» человек, нравственный идеал, созданный писателем на страницах романа с надеждою, что такие люди появятся и в реальной жизни русского общества.

Следует отметить, что *блаженные* люди в отечественной литературе представлены рядом художественных образов персонажей, раскрывающих христианское миропонимание: *блаженный* Николушка в драме А.С. Пушкина «Борис Годунов», старец Зосима в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы», Иван Флягин в повести Н.С. Лескова «Очарованный странник», Юшка в одноименном рассказе А. Платонова, юродивая Валя в современной повести священника Николая Толстикова «Надломленный тростник». Прообразами литературных героев стали причисленные к лику *блаженных* Василий Блаженный (Москва, ок. 1468 – 1552), Ксения Петербургская (вторая половина XVIII века), Миша-Самуил (Переславль, 1848 – 1907). Литературные персонажи и прообразы объединяет их пренебрежение комфортом и стремление к минимуму жизненных потребностей в еде, одежде. Ни странность внешнего облика, ни бедность не могут лишить их главного – внутреннего, духовного содержания.

Именно таким предстает перед нами князь Мышкин, который едет в Россию в одном из вагонов третьего класса. Несмотря на ноябрьский холод, одет он крайне легко и бедно: толстый плащ без рукавов, башмаки со штиблетами, «в руках его болтался тощий узелок из старого, полинялого фуляра» [2, с. 6]. У Мышкина почти нет денег, внешне он совсем не походит на князя, тем не

менее, новый знакомый Рогожин сразу доверяется ему и рассказывает о своей возлюбленной Настасье Филипповне. Именно Рогожин безошибочно угадывает в князе избранного человека: «...совсем ты, князь, выходишь юродивый, и таких, как ты, Бог любит!» [2, с. 16]. С первых страниц произведения автор наводит нас на философское размышление: как идейно связаны определения *блаженный*, *юродивый*, *идиот* с духовным подтекстом романа? В чем расхождение между христианским и общепринятым толкованием этих понятий? Какое новое значение у слова *блаженный* появляется в романе Ф.М. Достоевского?

Согласно этимологическому словарю М.Р. Фасмера, церковнославянское слово *блаженный* заимствовано из старославянского языка: *блажень* от *блажити*, что значит 'нарицать блаженным' (собственно 'делать благим, хорошим') [3, с. 171].

В соответствии с этимологическим словарем русского языка Н.М. Шанского, слово *блаженный* появилось в старославянском языке как страдательное причастие, образованное от глагола *блажити* в значении 'почитать, хвалить'. Таким образом, первоначальное значение слова *блаженный* – 'почитаемый', затем – 'святой' и, наконец, 'юродивый, глупый' (юродивые раньше считались святыми) [4, с. 134].

Синонимичность слов *блаженный* и *юродивый* подтверждает Православный энциклопедический словарь под редакцией Я.А. Шипова. Значение слова *блаженный* в нем определяется как 'умом пребывающий в молитвенном общении с Богом'. Так называются люди, исполняющие заповеди Господни. Так называют и юродивых Христа ради: они могли зимою ходить почти без одежды и босиком, пророчествовали, смело обличали неправедных правителей, совершали чудеса [5: электронный ресурс].

Соответствие семантики слов *блаженный* и *юродивый* можно проследить и в Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля:

#### «Блаженный

[пск., твер., пенз. *блажной*, *шалун*, *повеса*, *проказник*, влад., вологод., архан., ниж. *калека*, *уродливый*; юродивый, *божий человек*, *малоумный*, *дурачок*. *Блаженство* ср. *счастье*, *благополучие*, *благоденствие*, *высшая степень духовного наслаждения*. *Блаженствовать*, *наслаждаться блаженством*, *душевным счастьем*] [6, с. 97].

В.И. Даль при определении интересующего нас диалектного значения слова *блаженный* отмечает внешнюю ущербность блаженных (*калека*, *уродливый*), но в синонимическом ряду на первую позицию выходят слова *юродивый*, *божий человек*, а на вторую – *малоумный*, *дурачок*. Исконное церковнославянское понимание слова *блаженный* в значении 'божий человек' сохраняется во второй половине XIX века.

Семантика слова *блаженный* претерпевала изменения в начале XX века, и это нашло отражение в толковых словарях Д.Н. Ушакова и С.И. Ожегова. Социалистическая идеология повлияла на лексический состав русского языка, в частности, слова религиозной тематики либо были исключены из общего употребления, либо получили новые значения. Так, слово *блаженный* стало толковаться как 'счастливый', 'не совсем нормальный', а первоначальное церковнославянское значение переместилось на периферию словарной статьи с пометами (церк.), (устар.) и (шутл.): Ср.:

#### «БЛАЖЕННЫЙ

1. Счастливый, невозмутимо радостный. 2. Глуповатый, чураковатый (первонач. юродивый) (разг.) 3. Название святых (церк.). Василий Блаженный. Блаженный Августин. \* Блаженный памяти (офиц. *дореф.* о государях и высших духовных лицах; теперь *разг.* *шутл.*) – покойный» [7, с. 40].

#### «БЛАЖЕННЫЙ

1. В высшей степени счастливый. Блаженное состояние. 2. Не совсем нормальный [первонач. юродивый] (разг.). 3. То же, что святой (в 1 знач.) (устар.). Храм Василия Блаженного. \* В блаженном неведении (ирон.) – в полном неведении (о чем-н. плохом, неблагоприятном)» [8, с. 151].

Современный интерактивный словарь русских синонимов обработанной словарной базы ASIS дает следующий синонимический ряд к слову *блаженный* без дифференциации лексических значений с указанием частотности употребления на 300 млн. слов: *дурак* (192), *дурачок* (109), *святой* (41), *счастливый* (39), *сладкий* (34), *светлый* (30), *золотой* (29), *радостный* (29), *юродивый* (25), *благополучный* (15), *благодать* (14), *безоблачный* (12), *благословенный* (11), *райский* (9), *Божий человек* (8), *Христов человек* (8), *блаженнейший* (8), *юрод* (8), *юродивец* (8), *благоденствующий* (7), *благоюродивый* (3), *благоюродству-*

*ющий* (3), *всеблаженный* (1) [9: электронный ресурс]. Нетрудно заметить, что христианское понимание слова *блаженный* явно утратило количественное преимущество в частотности употребления. Это проявляется в преобладании иронического значения: 'дурак', 'дурачок' над традиционным 'святой', 'счастливый' и церковным 'юродивый'. Таким образом, можно отметить произошедшее за период с 1935 года (словарь Д.Н. Ушакова) по 2017 год (интерактивный словарь) перераспределение лексических значений в семантической структуре слова *блаженный*.

Толковые словари В.И. Даля, Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова фиксируют указанное расхождение и определяют три основных значения слова *блаженный*: 'счастливый', 'ненормальный', 'святой'.

Проследим, как в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» раскрываются эти значения.

#### Значение 1 – 'счастливый'.

Образ князя Мышкина неразрывно связан с образом ребенка. Князь на все ситуации реагирует с детским прямодушием и наивной доверчивостью. Даже рассказывая сестрам Епанчиным и Лизавете Прокофьевне о смертной казни, он признается: «Я, впрочем, почти все время был счастлив» [2, с. 64]. Мышкин чувствует себя счастливым, потому что сохранил способность детей вставать утром с хорошим настроением, радоваться встрече даже с незнакомыми людьми, слушать шум водопада и любоваться яркими лучами солнца, мечтать о посещении Неаполя – любить жизнь в любых её проявлениях. Окружающие князя персонажи считают его ребенком и понимают, что именно в этом состоянии он счастлив.

Счастье в произведении неразрывно связано с детскими образами. Только дети умеют искренне радоваться мелочам, только дети безгрешны, и именно дети – символ продолжения жизни. Взрослея, люди теряют способность чувствовать себя счастливыми, потому что начинают все измерять практически.

Князь Мышкин приводит слова лечившего его в Швейцарии доктора Шнайдера, которые показались князю удивительными: «...он сказал мне, что я сам совершенный ребенок, то есть вполне ребенок, что я только ростом и лицом похож на взрослого, но что развитием, душой, характером и, может быть, даже умом я не взрослый, и так и останусь, хотя бы я до шестидесяти лет прожил» [2, с. 81].

Между тем и сам князь в окружающих людях тоже видит детей: «Но про ваше лицо, Лизавета Прокофьевна, про ваше лицо мне не только кажется, а я просто уверен, что вы совершенный ребенок во всем, во всем хорошем и во всем дурном, несмотря на то что вы в таких летах» [2, с. 83]. Лизавета Прокофьевна соглашается с Мышкиным, считая, что они похожи как две капли воды.

В разговоре с князем Мышкиным Рогожин также называет его ребенком: «...ты точно как ребенок какой <...> каждому твоему слову верю и знаю, что ты меня не обманывал никогда и впредь не обманешь» [2, с. 389]. Настасья Филипповна, в которую страстно влюблен Рогожин, не выходит замуж за князя потому, что не может погубить жизнь непорочного человека своей греховностью. «Этакого-то младенца сгубить?» – в хохоте восклицает она и, жертвуя своей любовью к князю Мышкину, уезжает с Рогожиным. Проницательные персонажи произведения при полном общении с Мышкиным понимают, что он счастлив не потому, что безумен, а потому, что сохранил лучшие душевные качества, присущие детям.

#### Значение 2 – 'святой'.

Настасья Филипповна рисует в своем воображении картину, на которой запечатлен Христос с играющим рядом ребенком, а в образе этого ребенка она видит князя: «Ребенок замолк, облокотился на Его колена и, подперши ручкой щеку, поднял головку и задумчиво, как дети иногда задумываются, пристально на Него смотрит» [2, с. 487]. Ф.М. Достоевский проводит параллель между образом счастливой ребенка и образом блаженного: только человек, оставшийся непорочным, как ребенок, сможет продолжить дело Христа.

Блаженность князя Мышкина – качество, свойственное святым. Девять заповедей блаженства, изреченные Иисусом Христом на горе при двенадцати апостолах и при множестве народа, приведены в Евангелии от Матфея, первой книге Нового завета [Мф. 5, с. 3-12]. Каждая заповедь, с синтаксической точки зрения, представляет сложноподчиненное предложение, где в главной части определяется духовное качество блаженных, а в придаточной части раскрывается смысл (причина) их праведного образа жизни. (Пример: *Седьмая заповедь. Блаженны миротворцы,*

ибо они будут наречены сынами Божиими) [10: электронный ресурс].

Следуя христианским заповедям блаженства, автор постепенно раскрывает внутренние качества князя Мышкина, проводя его через испытания духа и душевные муки. Выполняя заповеди блаженства, князь постигает каноны святости. Проследим по тексту романа, как воплощает эту идею Ф.М. Достоевский.

*1-я заповедь. Блаженны нищие духом, ибо их есть Царство Небесное.*

[*Нищие духом* – 'унижающие себя', *блаженные* – 'счастливые'].

Поручик Молочков собирается вызвать князя на дуэль за то, что сам же толкнул его. Мышкин искренне не понимает, почему они должны драться из-за такого пустяка. Это не трусость, а миролюбие и человечность: «Не на что нам драться! Я у него прощения попрошу, вот и все» [2, с. 385]. С точки зрения обывателя, это самоунижение, потому что князь готов просить прощения у обидчика, на самом деле причина не в трусости, а в том, что его душе не свойственна гордыня и мстительность.

Душевные качества князя Мышкина перечисляет Аглая, эмоционально отзываясь на попытку князя Щ. и Евгения Павловича высмеять его: «Вы честнее всех, благороднее всех, лучше всех, добрее всех, умнее всех! Для чего вы себя унижаете и ставите ниже всех?» [2, с. 365]. Христианская заповедь относит унижающих себя к счастливым, потому что истинное счастье дается добрым и честным людям, живущим в гармонии со своей совестью. Эту истину не понимает самолюбивая Аглая Епанчина, но именно ее несет в мир блаженный князь.

*3-я заповедь. Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю.*

Кротость князя Мышкина проявляется в начале романа, при знакомстве его с генералом Епанчиным. Князь долго ожидает в передней, когда камердинер доложит о его приезде секретарю, и после короткого разговора с генералом, получив отказ в гостеприимстве, безобидно улыбаясь, собирается уйти: «...но так я и думал, что у нас непременно именно это и выйдет, как теперь вышло. Что ж, может быть, оно так и надо... Ну, прощайте и извините, что беспокоил» [2, с. 28]. Князь кроток и скромнен, он не признает за собой какого-либо преимущества над людьми, не считает людей чем-либо обязанными ему: «...я убежден, что в этом доме любят меня более, чем я стою...» [2, с. 364].

*4-я заповедь. Блаженны алчущие и жаждущие правды, ибо они насытятся.*

В споре с Иваном Петровичем о католичестве и православии князь Мышкин, отстаивая веру Христову, христианские заповеди, становится непоколебим. Князь, прощающий обиды и насмешки в свою сторону, яростно и бескомпромиссно убеждает присутствующих в вечной правде: «Покажите русскому человеку в будущем обновление всего человечества... русским богом и Христом, и вы увидите, какой исполин могучий и правдивый, мудрый и кроткий вырастет пред изумленным миром» [2, с. 582].

*6-я заповедь. Блаженны чистые сердцем, ибо они Бога узрят.*

Блаженный князь живет по заповедям Христа, с доверием открываясь людям и освещая мир чистотой помыслов: «В князе была одна особенная черта, состоящая в необыкновенной наивности внимания... В его лице и даже в положении его корпуса как-то отражалась эта наивность, эта вера, не подозревающая ни насмешки, ни юмора» [2, с. 358]; «Раз уверовав, он уже не мог поколебаться ничем» [2, с. 553]. Мышкин искренен и перед любящими, и перед презирающими его, он всегда поступает так, как велит сердце. Речь его эмоциональна и экспрессивна, потому что он говорит правду, не пытаясь скрыть или завуалировать свои мысли. Чистоту его помыслов раскрывают слова, произнесенные перед сильнейшим припадком эпилепсии: «Посмотрите на ребенка, посмотрите на Божию зарю, посмотрите на травку, как она растет, посмотрите в глаза, которые на вас смотрят и вас любят...» [2, с. 589]. В этом обращении князя к окружающим заключается аксиома его блаженного отношения к жизни: дети, Бог, мир, любовь. Князь Мышкин видит божественное начало в любви к Богу, к людям, к миру.

Значение 3 – 'ненормальный'.

Роман «Идиот» стал результатом философских и нравственных исканий Ф.М. Достоевского. Главный герой произведения князь Лев Николаевич Мышкин – воплощение добра и христианской морали. И именно за его бескорыстие, доброту и честность, человеколюбие и милосердие в мире денег и лицемерия окружающие называли князя Мышкина идиотом. Не подозревая

романа видит, что князь Мышкин не от мира сего: его поведение не соответствует нормам поведения в «высшем» обществе, он блаженный, исполняющий все девять заповедей блаженства.

Герой-эпилептик в физическом смысле беззащитен перед миром. Но в «священной болезни» (древнее название эпилепсии) и заключается его сила. Князь наделён особой мудростью, истоки которой скрыты для окружающих, не способных принять другое мировоззрение, другие нравственные ценности.

В словаре медицинских терминов дается следующее определение эпилепсии: «Эпилепсия (epilepsia; греч. epilepsia «схватывание»; синоним *болезнь падающая* – устар.) – хроническая болезнь, обусловленная поражением головного мозга, проявляющаяся повторными судорожными или другими припадками и сопровождающаяся разнообразными изменениями личности» [11, с. 1390].

Какой идейный смысл заключает в себе болезнь князя? Почему эпилептические приступы приобретают с развитием сюжета все более страшные формы? В Петербург князь Мышкин приезжает человеком чистым, независимым от мнения общества, не причастным к стихии зла и порока. Его искренние намерения, честность и открытость играют роковую роль: нравственное здоровье, неотделимое при его диагнозе от физического, воспринимается остальными «больными» героями как ненормальность. Общение «рыцаря бедного» с алчным и жестоким миром разрушает психологическую гармонию личности «положительного прекрасного человека», и князь Мышкин превращается в больного «идиота» – так он себя назвал при знакомстве с генералом Епанчиным в начале романа.

В медицинских словарях и энциклопедиях термин «идиот» отсутствует. Ф.М. Достоевский, сам страдавший эпилепсией и владевший медицинскими знаниями в этой области, не мог допустить такую фактическую неточность. Можно предположить, что смешение понятий «идиот», «идиотия», «эпилепсия» – авторский замысел, который должен понять вдумчивый читатель. Попробуем в этом разобраться.

В Международной классификации болезней эпилепсия отнесена к классу IV «Болезни нервной системы» и не связана с классом V «Психические расстройства и расстройства поведения», к которому отнесена идиотия [12: электронный ресурс].

«Идиотия (idiotia; греч. idiotia «невежество») – наиболее тяжелая форма олигофрении, характеризующаяся практическим отсутствием психических реакций и речи, невозможностью усвоения простейших навыков» [11, с. 476].

Медицинский термин «идиотия» ни разу не употребляется в произведении: очевидно, Ф.М. Достоевский не связывал обозначаемое им понятие с образом главного героя. Князь Мышкин – прекрасно воспитанный, образованный по требованиям общества молодой человек и блестящий оратор, непроизвольно удерживающий внимание слушателей. Эти качества исключают диагноз «идиотия». Из сказанного следует, что слово *идиот* употребляется не в медицинском, а в разговорно-бытовом значении.

Проанализировав словарные статьи слова *идиот* в толковых словарях Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова, Т.Ф. Ефремовой, можно выявить полное совпадение значений данного слова. Ср.:

«Идиот

1. Человек, который страдает врожденным слабоумием.

2. Глупый человек, тупица, дурак (разг. бран.)» [8, с. 202].

В Этимологическом словаре Н.М. Шанского отмечается, что слово *идиот* заимствовано из немецкого языка в XVIII веке, являясь производным от лат. *Idiota* 'несведущий', 'простолудин', 'простак'. С отрицательным значением 'безумный', 'сумасшедший' слово впервые было употреблено Парацельсом в 1526 году. Слово *идиотизм* заимствовано из французского языка в середине XIX века со значением 'врожденное отсутствие умственных способностей' [13, с. 14].

В романе Ф.М. Достоевского употребляются слова *идиот* и *идиотизм*, причем значение первого слова не совпадает со словарным значением, а второе слово истолковывается на примере медицинского контекста в оскорбительной статье боксера об отпрыске-идиоте.

Количественный анализ использованных в тексте романа однокоренных слов к слову *идиот* позволил выявить следующую частотность их употребления:

Анализ языкового материала показал, что определение «идиот» применительно к князю Мышкину не соответствует словарному значению данного слова, смысловое ядро которого образуют понятия «слабоумный», «дурак», «сумасшедший».



Словарная единица	Частотность употребления	Номер страницы
Идиот	8	30, 61, 96, 114, 341, 453, 652
Идиотизм	7	30, 241, 279, 280, 283
Идиотиска	1	352
Интересная болезнь (эвфемизм)	2	279, 283

Если в начале произведения князь Мышкин, предстает идиотом в глазах общества, то постепенно мнение о нем меняется: переосмысливают свое отношение к нему даже грешные персонажи: Настасья Филипповна и Парфен Рогожин; Аглая Епанчина полюбила князя высшей, сострадательной любовью; Евгений Павлович, в свое время высмеивавший князя, принял дружеское участие в его судьбе, определив в заведение Шнайдера; Лизавета Прокофьевна в Швейцарии навещает больного князя, находя в этом для себя единственное утешение.

Князь Лев Николаевич Мышкин – чистый и непорочный человек, готовый на самопожертвование, он обладает высоким интеллектом, способностью самоанализа, умением контролировать проявления болезненных приступов: «Ощущение жизни,

самосознания почти удесятерилось в эти мгновения, продолжавшиеся как молния. Ум, сердце озарялись необыкновенным светом; все волнения, все сомнения его как бы умиротворялись разом, разрешались в какое-то высшее спокойствие, полное разума» [2, с. 240].

Как нам представляется, Ф.М. Достоевский вкладывает новый смысл в название своего романа. Идиот → глупый → страдающий слабоумием → юродивый → ненормальный → счастливый → блаженный → умом пребывающий в молитвенном общении с Богом → святой → почитаемый – именно в такой последовательности раскрывается в романе образ князя Мышкина – по первоначальному замыслу автора образ «князя Христа».

#### Библиографический список

1. Библийская энциклопедия архимандрита Никифора Бажанова. Москва, 1891. Available at: <https://azbyka.ru/otechnik/Nikifor/biblejskaja-entsiklopedija/697>
2. Достоевский Ф.М. *Идиот*. Москва: Дрофа, 2002.
3. Фасмер М.Р. *Этимологический словарь русского языка*: в 4-х т. Москва: Прогресс, 1986; Т. 1: 171.
4. Шанский Н.М. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Московский университет, 1965; Т. 1, Вып. II: 134.
5. Шипов Я.А. *Православный энциклопедический словарь*. Москва: Щелковское благочиние Московской епархии, 1998. Available at: [http://www.homutovo.ru/vocabulary/v\\_b\\_t.html](http://www.homutovo.ru/vocabulary/v_b_t.html)
6. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4-х т. Санкт-Петербург: Гостиный двор, 1880; Т. 1: 97.
7. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь современного русского языка*: в 4-х т. Москва: Советская энциклопедия, 1935 – 1940; Т. 1: 40.
8. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1961: 151, 202.
9. *Обработанная словарная база ASIS, программная оболочка* – © Jeck labs 2008–2017. Available at: <http://jeck.ru/tools/SynonymsDictionary/>
10. *Ежедневное интернет-издание «Православие и мир»*. Available at: <http://www.pravmir.ru/zapovedi-iisusa-xrista/>
11. Покровский В.И. *Энциклопедический словарь медицинских терминов*. Москва: Медицина, 2005: 476, 1390.
12. *МКБ-10 РФ*, 1999. Available at: <http://mkb-10.com/>
13. Шанский Н.М. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Московский университет, 1965; Т. 4, Вып. VII: 14.

#### References

1. *Biblejskaja `enciklopediya arhimandrita Nikifora Bazhanova*. Moskva, 1891. Available at: <https://azbyka.ru/otechnik/Nikifor/biblejskaja-entsiklopedija/697>
2. Dostoevskij F.M. *Idiot*. Moskva: Drofa, 2002.
3. Fasmer M.R. *Etimologičeskij slovar' russkogo yazyka*: v 4-h t. Moskva: Progress, 1986; T. 1: 171.
4. Shanskij N.M. *Etimologičeskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Moskovskij universitet, 1965; T. 1, Vyp. II: 134.
5. Shipov Ya.A. *Pravoslavnyj `enciklopedičeskij slovar'*. Moskva: Schelkovskoe blagochinie Moskovskoj eparhii, 1998. Available at: [http://www.homutovo.ru/vocabulary/v\\_b\\_t.html](http://www.homutovo.ru/vocabulary/v_b_t.html)
6. Dal' V.I. *Tolkovij slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*: v 4-h t. Sankt-Peterburg: Gostinyj dvor, 1880; T. 1: 97.
7. Ushakov D.N. *Tolkovij slovar' sovremennogo russkogo yazyka*: v 4-h t. Moskva: Sovetskaja `enciklopediya, 1935 – 1940; T. 1: 40.
8. Ozhegov S.I. *Tolkovij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1961: 151, 202.
9. *Obrabotannaya slovamaya baza ASIS, programmnaya obolochka* – © Jeck labs 2008–2017. Available at: <http://jeck.ru/tools/SynonymsDictionary/>
10. *Ezhednevnoe internet-izdanie «Pravoslavie i mir»*. Available at: <http://www.pravmir.ru/zapovedi-iisusa-xrista/>
11. Pokrovskij V.I. *Enciklopedičeskij slovar' medicinskih terminov*. Moskva: Medicina, 2005: 476, 1390.
12. *MKB-10 RF*, 1999. Available at: <http://mkb-10.com/>
13. Shanskij N.M. *Etimologičeskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Moskovskij universitet, 1965; T. 4, Vyp. VII: 14.

Статья поступила в редакцию 30.07.17

УДК 821.161.1

**Inarkaeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of National and World History, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**THE RATIO OF UNIVERSAL CONTEXT IMAGE OF THE PERSON WITH TOMENTELLA AND ETHNO-CULTURAL COMPONENT IN LYRICAL PROSE OF LULA COONEY.** The article considers a problem of the relation of universal context image of a person with tomentella and ethno-cultural component in the autobiographical works of contemporary Russian-speaking Chechen writer Lula Cooney (Dzhamulaeva). Serious analytical reflection on myriad spiritual and cultural life of the factors affecting the human are contained in the texts of lyrical prose by Lula Cooney. In her works Cooney Lula reflects on the space of the soul of an individual and the nation, whose spiritual reason culture should not dissolve in globalization, both an individual and the nation should not abandon their own identity. Lula Cooney forms the main lines of modeling a personality anywhere without creating ready-made schemes, "bare" models of behavior.

**Key words:** literature, lyric prose, text, essays, miniature, genre, concept of personality, media.

**С.И. Инаркаева**, канд. филол. наук, доц., и. о. зав. каф. литературы и методики преподавания ЧГПУ, г. Грозный, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

## СООТНОШЕНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КОНТЕКСТА ИЗОБРАЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ С ЭТНОМЕНТАЛЬНОЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ЛИРИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ ЛУЛЫ КУНИ

В статье рассмотрена проблема соотношения общечеловеческого контекста изображения личности с этноментальной и этнокультурной составляющей в автобиографическом творчестве современной чеченской русскоязычной писательницы Лулы Кун (Джамулаевой). Серьёзные аналитические размышления о множестве факторов духовной и культурной жизни, воздействующих на человека, личность, содержатся в текстах лирической прозы Лулы Кун. В своих произведениях Лула Кун много и всесторонне размышляет о пространстве души личности и нации, о том, что духовные основания культуры не должны раствориться во всеобщей глобализации, что как личность, так и нация не должны отказаться от собственной идентичности. Лула Кун формирует основные линии моделирования личности, нигде не создавая готовые схемы, «голые» модели поведения.

**Ключевые слова:** литература, лирическая проза, текст, эссе, миниатюра, жанр, концепция личности, медиапространство.

Лула Кун – активный участник современного художественного процесса и медиапространства Чеченской республики. На протяжении практически всей своей литературной деятельности она создает произведения малой прозаической формы, сочетающие в себе в крайне сжатой и лаконичной форме признаки жанров эссе, прозаической миниатюры, притчи, «фрагментов», афоризма, стихотворения в прозе, то есть различных типов повествования по преимуществу лирического толка.

«Лирическая проза — разновидность лирического жанра, проза с ослабленной фабулой, повышено-эмоциональным строем речи, преобладающим авторским «я», вплоть до интонаций авторской исповеди. В произведениях этого жанра личное, субъективное начало выступает основой художественного воплощения действительности. Композиционные формы лирической прозы: эпистолярная, дневниковая, автобиографическая, путешествие, эссе» [1, с. 45].

Будучи несомненным мастером художественной формы, поистине выдающимся стилистом, в равной мере владеющим как чеченским, так и русским художественным словом, Лула Кун всей своей художественной практикой подчеркивает, что главным и первостепенным для нее является отражение духовно-нравственных идеалов, вечных ценностей — и национальных, и общечеловеческих. Однако, для того чтобы наиболее ярко, сложно, всесторонне и полно рассказать о мире, в котором он живет, писателю порой не хватает общеизвестных, традиционных способов и приемов художественной литературы. В процессе исторического развития происходит перемещение границ литературы — их смещение, «расширение» в различных направлениях. Так, в литературе формата non fiction наблюдаются, к примеру, выраженные признаки медийности, стремление к максимальному разнообразию — смене моделей, матриц, культурных кодов. Художники в поиске нового языка, как и парадоксально, используют порой и архаичные, вечные темы, мотивы и образы. Существовавшая испокон веков и на Востоке, и в Европе, носившая изначально по преимуществу философско-аллегорический моралистический характер, порой открыто назидательный, порой парадоксальный, иронический, эта синтетическая проза развивалась и закрепились в эпоху Возрождения (Монтень), классицизма (Лабрюйер, Ларошфуко), романтизма (Ф. Шлегель), где она приобрела, наряду с выраженным интеллектуальным, и отчетливое лирическое звучание. В русской литературе эта линия словесного творчества развивалась в стихотворениях в прозе И.С. Тургенева, в творчестве многих писателей Серебряного века, писателей советского периода. Данная форма проявилась и в литературах Северного Кавказа. Таковы, прежде всего, книги дагестанских писателей: лака — Эфенди Капиева «Поэт» (1940), оказавшаяся по сей день камертоном художественных поисков дагестанских писателей, необычная по стилистике проза аварца Расула Гамзатова «Мой Дагестан» (1967 — 1970), многообразная в жанровом и стилевом отношении (миниатюры, притчи, лирическая, психологическая, иронично-гротесковая) проза даргинца Ахмедхана Абу-Бакара, лирико-автобиографическая проза аварки Фазу Алиевой «Родники рождаются в горах» (1971), её трилогия «Роса выпадает на каждую травинку». Между тем, именно народный поэт Дагестана лакец Абуталиб Гафуров (1882 — 1975), ставший известным всеобщему (и мировому) читателю благодаря книге Р. Гамзатова и воспринимавшийся многими как полупоэтический Гомер или Эзоп XX века, в частности, ввёл в дагестанскую литературу новый жанр — поэтическую прозу, насыщенную афоризмами, народным юмором. Ему принадле-

жит автобиографический цикл «Рассказы о моей жизни», изданный посмертно под названием «Рассказы старика» (Махачкала, 1980 г.), а также вышедшая в центральном издательстве книга «Абуталиб сказал» (М., 1977).

Безусловно, миниатюра — явление распространенное и для чеченской литературы. Мастером миниатюры в чеченской литературе считается Муса Ахмадов, Муса Бексултанов и некоторые другие современные чеченские авторы. Если определить коротко свойство этого жанра в чеченской литературе, то это, скорее, жанр с ярко выраженным философским началом.

В научной литературе неоднократно отмечалось, что прозаическая миниатюра — это чаще всего «проза поэта» [2, с. 41]. Об этом свидетельствуют, кроме всего прочего, и ее чисто внешние, формальные признаки: отказ от заглавий (как в лирике) — движение от «эпической» озаглавленности к «лирической» неозаглавленности. В них наблюдается специфический сплав потока сознания, объективистской нарративности и эссеистики, в разных пропорциях смешанных в малой публицистической прозе [3].

Серьезные аналитические размышления о множестве факторов духовной и культурной жизни, воздействующих на человека, личность, содержатся в аналогичных текстах лирической прозы Лулы Кун. Для нее искусство — это, прежде всего, служение добру и красоте, мощный ориентир гармонии в сложном и порой дисгармоничном мире. Образно говоря, в ее творчестве мы видим и находим и симфонию, и камерную музыку, и полифонию, и дуэтность — смех и плач. Ее прозаические миниатюры зачастую выглядят как музыкальная партитура, имеют собственный ритм, темп, стиль, систему ладов, тональность.

Во всем довольно обширном корпусе разноплановых произведений Лулы Кун можно выделить два типа текстов: короткие прозаические заметки, объединенные автором под названием «Мимоходом», носящие по преимуществу интеллектуально-публицистический характер, и большой блок миниатюр в основном лирического характера. Фрагментарная форма этих текстов, их лаконизм фиксирует ассоциативное движение мысли и эмоции автора, помогает ему сосредоточиться на наиболее значимых соображениях, не прибегая к какой бы то ни было их «окантровке», гарантирует точность и ясность выражения.

Тематика публицистических фрагментов Лулы Кун разнообразна — это проблемы взаимодействия автора и читателя, национальная ментальность, язык как форма самовыражения личности. Во всем объеме её миниатюр мы наблюдаем два основных достаточно близких, зачастую взаимопереходных типа: первый — это тексты с преобладанием публицистического, аналитического, философского начала, второй — по преимуществу более художественный, лирический. Миниатюры обоих типов дают большой материал для анализа концепции личности, антропологической парадигмы в целом в мировоззрении и творчестве Лулы Кун. Сразу отметим, что концепция личности в понимании Лулы Кун нигде не носит однолинейного характера, она всегда многообразна и многопланова. В то же время в них представлена также значительная доля проблем метапоэтики, то есть осмысления писателем проблем творчества, творческого труда, собственного и чужого опыта, в различных проявлениях [4].

Один из главных и интересных для Лулы Кун аспектов — проблемы психологии творчества, соотношения и взаимодействия автора и читателя непосредственно в тексте. Если следовать мысли писательницы, получается, что автор, в какой-то момент, вспомнив о своем гипотетическом читателе, невольно

отходит от своего внутреннего ритма, убирая паузу-дистанцию между собой и читающим – это на уровне подсознания. Вопросы «технологии» творчества и технологии читательского восприятия далеко не всегда возникают в раздумьях авторов о смысле и назначении литературы. А именно и в том числе в вопросах анализа концепции личности, поскольку без взаимного внимания и понимания автора и читателя никакой контакт в восприятии авторской программы невозможен. Лула Куни нередко ставит себя на место читателя с целью объективного понимания диалога между автором и читателем. Некоторое количество публицистических миниатюр Лулы Куни объединено символическим названием «Под Крылом...» Смысл такого названия аллегоричен. Образ теплого материнского «крыла» – это символ родины, исторических, духовных, нравственных истоков, включающий в себя все то, что способствует формированию личности, народа, на-

ции. Это, прежде всего, родной язык, родные имена, фольклор, этническая система воспитания. Публицистические фрагменты Лулы Куни имеют признаки документальной, интеллектуальной прозы, в жанровом отношении являют собой элементы очерка, статьи, портрета, эссе. Лула Куни в её антропологической парадигме, в своей концепции личности ратует за сохранение признаков региональной, национальной культуры, против ее обесценивания и унификации.

Автор много и всесторонне размышляет о пространстве души личности и нации, о том, что духовные основания культуры не должны раствориться во всеобщей глобализации, что как личность, так и нация не должны отказаться от собственной идентичности. Лула Куни формирует основные линии моделирования личности, нигде не создавая готовые схемы, «голые» модели поведения.

#### Библиографический список

1. Геймбух Е.Ю. *Поэтика жанра лирической прозаической миниатюры: лингвостилистический аспект*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2005.
2. Степанова Т.М. *Художественный мир публицистики русского зарубежья*. Москва, 2004.
3. Орlickij Yu. *Bol'shie pretenzii malogo zhanra (Po itogam pervogo Turgenevskogo festivala maloj prozy)*. Available at: <http://magazines.russ.ru/nlo/1999/38>
4. *Лула Куни*. Available at: <http://nohchalla.com>

#### References

1. Gejmbuh E.Yu. *Po'etika zhanra liricheskoy prozaicheskoy miniatyury: lingvostilisticheskij aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2005.
2. Stepanova T.M. *Hudozhestvennyj mir publicistiki russkogo zarubezh'ya*. Moskva, 2004.
3. Orlickij Yu. *Bol'shie pretenzii malogo zhanra (Po itogam pervogo Turgenevskogo festivala maloj prozy)*. Available at: <http://magazines.russ.ru/nlo/1999/38>
4. *Lula Kuni*. Available at: <http://nohchalla.com>

Статья поступила в редакцию 20.07.17

УДК 811.512.1

**Kaksin A.D.**, Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanitarian Research and the Sayan-Altai Turkology, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: [adkaksin@yandex.ru](mailto:adkaksin@yandex.ru)

**TURKIC AND NON TURKIC NAMES OF RIVERS AND LAKES OF KHAKASSIA.** The researcher of the paper discusses on some questions of the origin and etymology of a number of water-names found at Khakassia. Relying on the works of other researchers who published their reports earlier (in them the structural analysis is made, time of emergence and semantics of geo-names are revealed), the author offers some other approaches to the description of the water-names found at Khakassia. They consist in attraction of the main postulates of the general semantic, a comparative linguistic and etymology for an explanation of a modern form of water-names, their original, native or loan (if the second as well as a loan source). In some cases the assumptions of rather initial semantics of the described names are made. Consideration on practical applicability of conclusions, especially on their use by preparation of the actions promoting increase in interest in regional history and culture is significant.

**Key words:** toponyms, water-names at Khakassia, hybrid names, Turkic languages, Yenisei languages, 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](mailto:adkaksin@yandex.ru)

## ТЮРКСКАЯ И НЕТЮРКСКАЯ ГИДРОНИМИЯ ХАКАСИИ

В статье обсуждаются вопросы происхождения и этимологии ряда гидронимов Хакасии. Опираясь на вышедшие ранее работы других исследователей (в которых произведён структурный анализ, выявлены время появления и семантика топонимов), автор предлагает некоторые другие подходы к описанию гидронимов Хакасии. Они заключаются в привлечении основных постулатов общей ономастики, компаративистики и этимологии для объяснения современной формы гидронимов, их исконности или заимствования (если второе, также и источника заимствования). В ряде случаев выдвигаются предположения относительно первоначальной семантики описываемых названий. Значимой является также установка на практическую применимость выводов, особенно на их использование при подготовке мероприятий, способствующих повышению интереса к региональной истории и культуре.

**Ключевые слова:** топонимика, гидронимы Хакасии, гибридные названия, тюркские языки, енисейские языки, самодийские языки.

В общей теории ономастики давно стали аксиоматичными положения об универсальности и реалистичности подхода человеческих сообществ к номинации географических объектов – по возможности давать названия, являющиеся своеобразной краткой характеристикой соответствующего объекта. Но, становясь именем собственным, то или иное звуко сочетание так прочно «связывается» с объектом, что становится одним из его неотъемлемых признаков. Именно поэтому при смене этносов на территории проживания определенная часть прежней топонимии остается, никуда не исчезает, хотя и допускает-

ся звуковое изменение старых названий (что вполне понятно, поскольку фонетический строй сменяющих друг друга языков бывает обычно разным). Вот как писал об этом один из выдающихся отечественных специалистов в области ономастики: «Выбор объекта номинации предопределяется потребностями и интересами людей, звуковой комплекс – возможностями языка, семантика названий и сфера их употребления – спецификой порождающего коллектива. Тем не менее, уровень свободы в ономастике намного выше, чем в лексике; соответственно, больше и произвола» [1, с. 130].



Далее наша задача состоит в актуализации сведений о географии Хакасии, о жизни и деятельности древних насельников региона, о способах и результатах познания представителями разных этносов окружающего мира (что закреплено, в частности, в моделях, по которым созданы многие гидронимы). Интересен и вопрос о том, как отразились мировоззренческие (в т. ч. – экологические) установки древних в их языке, дошли ли они до нашего времени в каких-либо конкретных словах, оборотах или моделях. У чистых компаративистов, вероятно, будет точный ответ на этот вопрос, но даже общелингвистический взгляд позволяет делать определенные выводы.

Модели образования гидронимов на территории Хакасии многообразны, но есть некоторые общие свойства (черты), характеризующие их. У каждой группы гидронимов (и каждого отдельно взятого наименования) есть формальная и содержательная сторона, причем, как правило, они существуют в диалектическом единстве, это две стороны одной медали, они слиты в единое целое. Определенным образом подсистема гидронимов соотносится с топонимической, а затем и системой языка в целом, поэтому наблюдается много общих закономерностей. Одной из них является то обстоятельство, что среди гидронимов, т.е. слов и сочетаний, характеризующих объект восприятия, преобладают те, что построены по преобладающим в тюркских языках схемам характеристики (или определения) чего-либо – общей определительной и изафетной схемам. Это касается всех групп топонимов – начиная от названий разных природных объектов (гор, холмов, ущелий и т.п.), заканчивая названиями населенных пунктов и объектов в них. Естественно, в этом ряду стоят и гидронимы: Игір көл 'Кривое озеро', Ізіг суғ 'Горячая река', Інек сүрчен харасуғ 'Родник, по которому гонят коров', Іт чул 'Собачий ручей', Кеер чулады 'Старый ручей', Кежирги көл 'Перевозное озеро', Кей суғ 'Воздушная река', Кизек хазың харасуу 'Родник кучки берез', Кизіг ахсы 'Устье Счастья', Киистіг көл 'Войлочное озеро', Килін көл 'Озеро невестки', Кір суғ 'Грязная река', Кічіг көл 'Маленькое озеро', Көбір суғ 'Угольная (река)', Көй суғ 'Горячая (река)' и др. [2, с. 35–49]. Как видим, в тюркских гидронимах Хакасии в полной мере реализован принцип совпадения основного мотива номинации и самой характерной черты объекта. По-видимому, тот же принцип характеристики природных объектов применялся в тех языках, которые исторически предшествовали тюркским на этой территории. Это были енисейские и самодийские языки, и вполне целесообразно, этимологизируя названия, необъяснимые тюркскими корнями, использовать данные по упомянутым древним языкам. Этим методом, в котором синтезировались приемы компаративистики, общего и сопоставительного языкознания, успешно пользовались многие исследователи топонимии Юга Сибири [см., напр., 3 – 8].

Итак, если произвести предварительную таксономию материала, можно убедиться, что большинство гидронимов достаточно легко этимологизируются. Можно уверенно говорить о том, что это тюркские (хакасские) слова: их значение "лежит на поверхности" (даже если эта трактовка является т.н. народной эти-

мологией). По большей части эти названия мотивированы специфическими особенностями ландшафта, отражают мировидение тюркских этносов, пришедших в эти места последними (после них пришло только русскоговорящее население). Более глубокий и внимательный взгляд на эту устоявшуюся картину позволяет увидеть и отчетливый иноязычный субстрат: енисейский и самодийский. Одними из первых об этом явлении в гидронимии Юга Сибири писали выдающиеся исследователи XX века А.П. Дultzон и Л.Р. Кызласов. В июне 1958 года оба они были участниками научной конференции, посвященной 250-летию добровольного присоединения Хакасии к России, и вот какие выводы прозвучали в их докладах:

А.П. Дultzон доказал, что «чулымские тюрки сложились как особая народность на территории Причулымья путем ассимиляции тюрками селькупского и кетского субстрата – более древних аборигенов Чулыма» [9, с. 94]. Можно, конечно, уточнять, что бассейн Чулыма относительно основной территории расселения хакасов – это автономный, изолированный северный ареал, но и к югу от него самодийский (и енисейский) субстрат обнаруживается достаточно легко: «Анализ топонимики Хакасско-Минусинской котловины и прилегающих к ней районов свидетельствует о том, что наряду с наслонившимися тюркскими топонимами более позднего происхождения здесь в основном господствовали топонимы, разъясняющиеся из ... самодийских языков. По-самодийски: «бю» (тазовские), «би» (энцы), «бу» (койбалы и маторы) – «вода». Этот термин несут следующие названия рек: Холба, Тайба, Колба, Салба (приток Убея), Карасиба, Тебе, Сейба, Буйба, Ирба, Туба, Салба (приток Кебежа), Анбу, Ерба (Чорба) и т.д.» [10, с. 73].

Этот список подлежит дальнейшему вдумчивому анализу. На наш взгляд, в этимологическом смысле эти названия можно дифференцировать: действительно, большинство из них заимствованы из самодийских языков как единое целое, другие (как, предположительно, Салба) – гибридные. В этих, последних, компонент -ба 'вода, река' присутствует как наследие самодийских языков [11, с. 400 – 401; 12, с. 109 – 110], а первый компонент – вполне может являться тюркским, но это предположение нужно отдельно (и очень скрупулезно) проверять, используя данные всех тюркских языков.

Таким образом, можно констатировать, что топонимия Хакасии является следствием сложных исторических процессов на территории, где в течение тысячелетий взаимодействовали разные племена и народы. Основной массив – тюркский, но высокая доля топонимов (в основном – гидронимов) субстратного происхождения. Вся эта совокупность географических наименований в своей глубинной семантике отражает культуру аборигенных этносов, дает пытливому исследователю информацию о жизнедеятельности коренного населения региона. Этимологический анализ топонимов, унаследованных тюркскими языками от предшественников, позволяет выявить бытовавшие в этнической среде способы познания, пути создания определенной картины мира.

#### Библиографический список

1. Матвеев А.К. Эволюционные процессы в ономастике. *Вопросы ономастики*. 2008; 6: 130 – 136.
2. Бутанаев В.Я. *Топонимический словарь Хакасско-Минусинского края = Толы Хоорайдагы Чир-суғ аттары*. Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова. Ответственный редактор И.Н. Гемуев. Абакан, 1995.
3. Дultzон А.П. Древние передвижения кетов по данным топонимики. *Известия Всесоюзного Географического общества*. Т. 94; Вып. 6. Ленинград, 1962: 474 – 482.
4. Дultzон А.П. Этнолингвистическая дифференциация тюрков Сибири. *Структура и история тюркских языков*. Москва: Наука, 1971: 198 – 208.
5. Гриценко К.Ф. Итоги и задачи изучения топонимики Сибири. *Вопросы ономастики*. 1974; 7: 19 – 34.
6. Молчанова О.Т. *Топонимический словарь Горного Алтая*. Горно-Алтайск: Горно-Алтайское отделение Алтайского книжного издательства, 1979. – 397.
7. Розен М.Ф., Малолетко А.М. *Географические термины Западной Сибири*. Томск: Издательство Томского государственного университета, 1986.
8. Ондар Б.К. *Топонимический словарь Тувы*. Рецензенты: Б.И. Татаринцев, М.В. Бавуу-Сюрюн. Тывинский государственный университет. Абакан: Издательство Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, 2004.
9. Дultzон А.П. Тюрки Чулыма и их отношение к хакасам. *Учёные записки Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории*. 1959; Вып. VII: 93 – 102.
10. Кызласов Л.Р. К вопросу об этногенезе хакасов. *Учёные записки Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории*. 1959; Вып. VII: 70 – 92.
11. *Основы финно-угорского языкознания. Вопросы происхождения и развития финно-угорских языков*. Москва: Наука, 1974.
12. Перфильева Т.Г. Простые односложные существительные в ненецком языке. *История и диалектология языков Сибири. Институт истории, филологии и философии СО АН СССР*. Новосибирск, 1979: 108 – 118.

#### References

1. Matveev A.K. 'Evolyucionnye processy v onomastike. *Voprosy onomastiki*. 2008; 6: 130 – 136.
2. Butanaev V.Ya. *Toponimicheskij slovar' Hakassko-Minusinskogo kraya = Toly Hoorajdayy Chir-sur atтары*. Hakasskij gosudarstvennyj universitet im. N.F. Katanova. Otvetstvennyj redaktor I.N. Gemuев. Abakan, 1995.

3. Dul'zon A.P. Drevnie peredvizheniya ketov po dannym toponimiki. *Izvestiya Vsesoyuznogo Geograficheskogo obschestva*. T. 94; Vyp. 6. Leningrad, 1962: 474 – 482.
4. Dul'zon A.P. 'Etnolingvisticheskaya differenciatsiya tyurkov Sibiri. *Struktura i istoriya tyurkskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1971: 198 – 208.
5. Grichenko K.F. Itogi i zadachi izucheniya toponimiki Sibiri. *Voprosy onomastiki*. 1974; 7: 19 – 34.
6. Molchanova O.T. *Toponimicheskij slovar' Gornogo Altaya*. Gorno-Altajsk: Gorno-Altajskoe otделение Altajskogo knizhnogo izdatel'stva, 1979. – 397.
7. Rozen M.F., Maloletko A.M. *Geograficheskie terminy Zapadnoj Sibiri*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 1986.
8. Ondar B.K. *Toponimicheskij slovar' Tuvy*. Recenzenty: B.I. Tatarincev, M.V. Bavuu-Syuryun. Tyvinskij gosudarstvennyj universitet. Abakan: Izdatel'stvo Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova, 2004.
9. Dul'zon A.P. Tyurki Chulyma i ih otnoshenie k hakasam. *Uchenye zapiski Hakasskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta yazyka, literatury i istorii*. 1959; Vyp. VII: 93 – 102.
10. Kyzlasov L.R. K voprosu ob 'etnogeneze hakasov. *Uchenye zapiski Hakasskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta yazyka, literatury i istorii*. 1959; Vyp. VII: 70 – 92.
11. *Osnovy finno-ugorskogo yazykoznaniya. Voprosy proishozhdeniya i razvitiya finno-ugorskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1974.
12. Perfil'eva T.G. Prostye odnoslozhnye suschestvitel'nye v neneckom yazyke. *Istoriya i dialektologiya yazykov Sibiri. Institut istorii, filologii i filosofii SO AN SSSR*. Novosibirsk, 1979: 108 – 118.

Статья поступила в редакцию 12.07.17

УДК 821.161.1

**Rasulova R.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: uzlipat066@mail.ru

**COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT БЕК1 / TÊTE IN THE DARGIN AND FRENCH.** The article presents the comparative analysis of somatism *head* – *бек1/ tête* in Dargin and French. In Obagi languages, the value of the head is associated with mental activity of a person. International elements in the semantics of phraseological units are the result of phraseological parallelism, which is based on the same reinterpretation of the original free phrases. The author concludes that the analysis of the studied material gives an opportunity to conclude that genetically unrelated languages have many matches on the structure, semantics and imaginative basis. Quite a large part of Dargwa phraseological fund has an output in an International Fund, since it is known that the basic signs, a property, a function, inherent in the phraseology of different languages, are universal.

**Key words:** Dargwa language, French language, phraseological units, somatisms, contrastive analysis.

**Р.М. Расулова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,  
E-mail: uzlipat066@mail.ru

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ БЕК1 / TÊTE В ДАРГИНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сопоставительный анализ соматизма *голова* – *бек1/ tête* в даргинском и французском языках. В обоих языках значение головы ассоциируется с умственной деятельностью человека. Интернациональные элементы в семантике фразеологизмов появляются в результате фразеологического параллелизма, который основывается на одинаковом переосмыслении исходных свободных словосочетаний. Автор делает вывод о том, что анализ исследованного материала даёт возможность заключить, что генетически неродственные языки имеют немало совпадений по структуре, семантике и образной основе. При этом довольно большая часть даргинского фразеологического фонда имеет выход в интернациональный фонд, так как известно, что основные признаки, свойства, функции, присущие фразеологии разных языков, универсальны.

**Ключевые слова:** даргинский язык, французский язык, фразеологические единицы, соматизмы, сопоставительный анализ.

Соматизмы составляют универсальный лексический фонд любого языка. Они являются одним из древнейших пластов лексики. В истории науки соматизмы часто становились предметом изучения исследователей разных областей знания: лингвистики, культурологии, антропологии, этнографии, философии. Названия частей тела составляют одну из наиболее важных частей лексикона любого языка, так как они отражают представление человека о самом себе и, в частности, о материальном аспекте своего существования, и поэтому данные термины представляют большой интерес с точки зрения изучения лексической системы языка.

Сопоставительные исследования играют большую роль в изучении специфики номинативных средств языка. Контрастивная лингвистика имеет большое преимущество в том, что ясно видны практические области её применения. Это, прежде всего, методология и методика преподавания иностранных языков, двуязычная лексикография, теория и практика перевода.

Сопоставительный аспект системного изучения фразеологии, несомненно, представляет собой большой интерес, как для разработки общей теории фразеологии, так и для изучения общих и отличительных признаков исследуемых языков.

Человек осознает и воспринимает окружающий мир через органы чувств и на этой основе создаёт свою систему представлений о мире. Пропустив их через своё сознание, осмыслив результаты этого восприятия, он передаёт их другим членам своего речевого коллектива с помощью языка. Путь от внеязыковой реальности к понятию и далее к словесному выражению неодинаков у разных народов. И это обусловлено различиями истории и условий их жизни, спецификой развития их общественного

сознания. Различна и языковая картина мира у народов, проявляющаяся в принципах категоризации действительности и материализирующаяся в лексике и грамматике.

В связи с этим Е.Ф. Арсентьева утверждает, что фразеологизмы представляют собой сгусток культурной информации и позволяют сказать многое, экономя языковые средства, добываясь до глубины народного духа, культуры [1, с. 50].

Ю.П. Солодуб также утверждает, что во фразеологическом фонде языков могут быть интернациональные фразеологизмы, собственно-национальные фразеологизмы и фразеологизмы смешанного типа [2, с. 14].

По его утверждению, национальное своеобразие и интернациональные элементы в системе фразеологии того или иного языка взаимосвязаны. Он отмечает, что любое интернациональное фразеологическое образование включает в себе национальные признаки, качества. С другой стороны, в национальном есть не только особенное, отличающее фразеологию данного языка, но и общее, характерное для всех языков. Чисто интернациональных фразеологических единиц и чисто национальных не может быть во фразеологической системе. Поэтому во фразеологии он рассматривает элементы общие и специфические как диалектические противоположности, существующие в единстве. По мнению исследователя, это единство выражается во взаимопроникновении, в переходе друг в друга.

В.Г. Гак утверждает, что фразеологизмы справедливо считаются одним из наиболее ярких проявлений национально-культурной специфики языка [3, с. 34].

По данным наших материалов, соотношение соматизмов с компонентом *tête* – *голова* во французском языке намного боль-

ше, чем в даргинском языке. Данный факт говорит о том, что в результате лексико-семантического преобразования компонент голова – *бек1 / tete* имеет различные дополнительные значения как в даргинском, так и во французском языках. В обоих языках компонент голова – *бек1 / tete* означает «сосредоточие мыслей, ума, суждений, представлений, памяти» и «выражение лица, по которому можно прочитать выражение чувств и состояние ума», а также характеризует человека как «носителя каких-либо идей, взглядов, способностей», что в значительной степени обуславливает лексико-семантический потенциал этого слова как опорного компонента соматизмов. Слова *tete* и *голова* обозначают одну и ту же часть тела, французское слово относительно чаще указывает на лицо и нередко оказывается синонимом слов *visage* или *mine*. Поскольку слово *tete* часто употребляется в значении лицо, выражение лица, то для обозначения собственно головы иногда используется слово *crane*.

Соматизмы с компонентом голова – *бек1 / tete* входят в следующие лексико-семантические группы: характер, физическое состояние, чувство-состояние, отношение, умственная деятельность, портрет, действия и поступки человека, социальное положение. При этом многочисленными в даргинском и французском языках являются соматизмы, передающие умственную деятельность человека.

Для обозначения головы у даргинцев используются метафорические наименования круглого предмета посуды или чаще всего тыквы: *шанг* – котелок, *кѳабакъ* – тыква: *кѳабакъ бек1* «букв. тыква-голова», *шангѳуна бек1* «букв. «голова словно котелок».

Во французской разговорной речи для этого используется более длинный ряд слов того же семантического поля: *carafe*, *carafon*, *cafetiere*, *bouillotte*, *tirelire*. С головой связано представление древних людей о Вселенной, т. к. они считали человека центром мироздания и видели в нём антропоморфное воплощение Вселенной.

Основная масса даргинских и французских фразеологизмов с компонентом голова – *бек1 / tete* обозначает интеллектуальные способности человека. Например, *хѳуц1румачиб бек1 леб* «голова на плечах», *бек1 леб илала* «голова на месте», *бек1 бузули саби* «голова варит», *avoir une tete*, *avoir la tete bien meuble*, *avoir la tete sur les epaules*, *tete bien ordonnee* – об уме человека; *бек1 агарси* «без царя в голове», «*кѳабакъ бек1* «тыква голова», *г1яр21яла бек1* «курья голова», *такъа бек1* «коробка голова» – свидетельствуют об отсутствии ума, о глупости.

ФЕ, раскрывающие тему «умственной деятельности» представлены в обоих языках. Образность таких фразеологизмов связана с аллегорическими представлениями о голове как физическомместилище мыслей, идей. Исходная образная идея определила наиболее продуктивную модель ФЕ описываемой тематической группы. В основном это выражения со структурной глагольно-субстантивных словосочетаний с глаголами перемещения.

#### Библиографический список

1. Арсентьева Е.Ф. *Сопоставительный анализ фразеологических единиц*. Казань, 1989.
2. Солодуб Ю.П. *Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования*. Москва, 1985.
3. Гак В.Г., Ганшина К.А. *Новый французско-русский словарь*. Москва, 2004.

#### References

1. Arsent'eva E.F. *Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskikh edinic*. Kazan', 1989.
2. Solodub Yu.P. *Russkaya frazeologiya kak ob'ekt sopostavitel'nogo strukturno-tipologicheskogo issledovaniya*. Moskva, 1985.
3. Gak V.G., Ganshina K.A. *Novyj francuzsko-russkij slovar'*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.07.17

УДК 821.161.1 Рождественский: 82-14

**Sipkina N.Ya.**, Cand. of Sciences (Philology), Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),  
E-mail: sipkina.nina@yandex.ru

**TRADITION AND INNOVATION IN THE INTIMATE LYRICS OF R. I. ROZHDESTVENSKY (THE SECOND HALF OF 1960S – THE FIRST HALF OF 1990 S.)** The article considers the topical issues of modern literary studies: a study of the history of Russian literature of the twentieth century, particularly the poetry of R.I. Rozhdestvensky. The author explores tradition and innovation in the intimate lyricism of the poet, which is inextricably linked with his autobiography. The scholar argues that the story of "love" by R. Rozhdestvensky and A. Kireeva added patriotic poetry of the second half of the twentieth century, a variety of intimate "discoveries". The scientific novelty of the selected aspect of research is that for the first time examines the poetics of artistic images and style of writing the love lyrics by R. I. Rozhdestvensky in the second half of the 1960s – the first half of the 1990s, in its ideological and aesthetic space, with its tradition and innovation, the example of linguistic analysis of love poems. The methodological basis of



scientific assessments amounted to works of scientists-philologists V. A. Zaitsev, A. A. Potebnya, etc. This allows determining the basic properties of intimate poems by R. I. Rozhdvestvensky, who has made a significant contribution to the stylistic formation of the Russian poetry of the second half of the twentieth century.

**Key words:** tradition, innovation, intimate poems, poetics, artistic image, autobiographical features.

**Н.Я. Сипкина**, канд. филол. наук, сотрудник Хакасского государственного университета им. НФ. Катанова, г. Абакан,  
E-mail: sipkina.nina@yandex.ru

## ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ИНТИМНОЙ ЛИРИКЕ Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО (ВТ. ПОЛ. 1960-Х – ПЕРВ. ПОЛ. 1990-Х ГГ.)

В статье рассматривается актуальная проблема современного литературоведения – изучение истории русской литературы второй половины XX века, в частности, поэзии Р.И. Рождественского. Автором исследуются традиции и новаторство интимной лирики поэта, неразрывно связанной с автобиографией писателя. Утверждается, что история «любви» Р. Рождественского и его жены А. Киреевой дополнила отечественную поэзию второй половины XX века множеством интимных «открытий». Научная новизна выделенного аспекта исследования заключается в том, что впервые вводится в научный оборот поэтика художественных образов и стиля любовной лирики Р. Рождественского второй половины 1960-х – первой половины 1990-х гг., в его идейно-эстетическом пространстве, с её традиционностью и новаторством, на примере филологического анализа любовных стихотворений. Методологическую основу научной оценки составили труды учёных-филологов В.А. Заичева, А.А. Потебни, и др., что позволило определить основные свойства интимных стихотворений Р.И. Рождественского, внесшего существенный вклад в развитие русской поэзии второй половины XX века.

**Ключевые слова:** традиция, новаторство, интимная лирика, поэтика, художественный образ, автобиографические черты.

Для творчества Р.И. Рождественского вт. пол. 1960-х – перв. пол. 1990-х гг. важным становится интимная лирика, имеющая автобиографические черты.

Р. Рождественский, будучи тяжело больным (1993 г.), за год до своей смерти, написал письмо жене в годовщину свадьбы: «Милая, родная Аленушка! Впервые за 40 лет посылаю тебе письмо со второго этажа нашей дачи на первый этаж – значит, настало такое время. Я долго думал, чего бы тебе к этому (до сих пор не верю!) общему юбилею подарить, а потом стоящий на полке трёхтомник увидел и даже от радости и благодарности к тебе засмеялся. Целое утро делал закладки к стихам, которые (аж с 51-го года!), так или иначе, имеют к тебе отношение... Ты – соавтор практически всего, что я написал» [1, с. 575].

В начале 1960-х гг. произошло поэтическое «чудо» в строгой, тоталитарной стране. А. Киреева – «долгая любовь» Р.И. Рождественского – вспоминала: «Марлен Хуциев снимал «Заставу Ильича», и решил вывести поэтов на публику. Булат, Белла, Римма Казакова, Борис Слуцкий, Роберт, Женя и Андрей, кто-то ещё выступали несколько дней подряд, вживались в зал, растворяясь в нём... Политехнический, а ведь были ещё и Лужники... Четырнадцать тысяч слушателей, толпы у касс, конные патрули... Поэты читали стихи, а четырнадцать тысяч человек сидели, затаив дыхание...» [1, с. 550].

Любовная лирика Р. Рождественского сразу была замечена современными критиками. Например, А.В. Мальгин, в книге «Роберт Рождественский: Очерк творчества» (1990), рассматривая особенности любовной лирики поэта, замечает: «...если когда-нибудь Роберту Рождественскому придёт в голову мысль издать свою любовную лирику, написанную за последние тридцать с половиной лет, отдельной книжкой, можно не сомневаться: мы получим книгу увлекательную» [2, с. 56]. Во втором десятилетии XXI века монография «Орфей великой эпохи: поэтическое творчество Р.И. Рождественского» (2011, 2012) определяет значение стихотворений о любви Р. Рождественского в литературном процессе второй половины XX века: «Р.И. Рождественский своими интимными стихами способствовал возрождению жанра любовной лирики в русской литературе второй половины 1950-х – первой половины 1960-х гг., освобождению его от социологизации и политизации» [3, с. 236].

«Сердечные» мотивы мы наблюдаем в стихотворении «Ливень». Атмосфера природной стихии передаёт напряжённость чувств молодых людей. Размолвка – обиды, упрёки, что «естественно» для влюблённых, «обрушиваются» ливневой лавиной. Но Любовь лирического героя способна на «жертвоприношение», как в древних мифах: «Почему ты молчишь? / Ты не веришь мне? / Верь! / Всё равно ты поверишь, когда / оторохочут дожди. / Мир застынет, / собой изумлён. / Ты проснёшься. / Ты тихо в оконное глянёное стекло / и увидишь сама: / над землёй / над огромной землёй / сердце моё, / сердце моё / взошло» [4, с. 101].

Перед расставанием с любимой у «романтика»-поэта только и «разговоров», что о скорой встрече: «Я к тебе приеду поез-

дом, / так, чтобы не знала ты. / На снегу весеннем пористом / проторчу до темноты. / В дверь звонить не стану бешено, / а когда вокруг темно, – я тихонечко и бережно / стукну / в низкое окно!» «Низкое окно» – узнаваемо. «Когда мы поженились, – вспоминала А. Киреева, – мы жили в подвале во дворе Союза писателей, на Воровского 52» [1, с. 554].

Путешествие Р. Рождественского по Америке (1964) «принесло» в русскую поэзию стихотворение «Оттуда». Мотивы «открытия Америки» приемлемы и для любимой женщины, оставленной в другой части света: «Ты / тоже / материк! / Разбуженная глубь... / Я вечный твой / должник. / Я вечный твой / Колумб. / Мне / вновь ночей не спать... / Мне снова / отплыть / неведомо куда. / Надеяться. И ждать, И волноваться зря. / И, вглядываясь / вдаль, / всюю вопить: / «Земля!!!» [4, с. 204].

«Зов» дальней дороги постоянно «уводит» лирического героя от любимой, и как истинный джентльмен, он обещает ей «вечную» любовь. Стихотворение «Обещание» – о звонкой мечте, вольной и чистой, как степные просторы: «Во мне моя мечта живёт, / такая непонятная, / такая непонятная / мечта. / Она горит в моей груди, / её костёр всегда горяч, / и мне всю жизнь за ней идти. / Не плачь, моя хорошая, / не плачь...» [4, с. 826].

А.Б. Киреева вспоминала: «До определённого момента все мы были верящими. Задумываться начали постепенно, благодаря поездкам за границу – поэтическая лихорадка легко перешагнула границы... начали читать запрещённые дома книжки и журналы, начали общаться с другими, менее зашоренными и более свободными людьми» [1, с. 551].

И в любовной лирике Р. Рождественского стали появляться моменты разочарования, казалось бы, ставшей «обыденной» любви, но «радиус действия» притяжения любимой неизменно распространяется, несмотря на дальние расстояния. «Элегия» «Радиус действия», как и положено, по традиции, наполнено муками любящего человека, тонко чувствующего окружающее: философское рассуждение о «масштабности» действий тех или иных абстрактных чувств-понятий: «Есть радиусы действия / у гнева и у дерзости. / Есть радиусы действия / у правды и у лжи. / Есть радиусы действия / у подлости и злобы – / глухие, / затаённые, сулящие бед...» [4, с. 210]. В стихотворении различимы мифологические мотивации (Судьбы), что характерно для модернистской поэзии XX века: «Но, вопреки всему, / я счастлив / оттого, / что есть на свете женщина, / судьбой приговорённая / жить в радиусе действия / сердца моего!..» [4, с. 210].

В свою очередь, стихотворение «Подарок» отличается всеёлым «нравом», имеет автобиографические узнавания. Дочь Р. Рождественского – Екатерина в книге «Жили-были, ели-пили. Семейные истории» (2015) вспоминает: «Наша семья жила всегда очень удобно, в самых «центровых» местах – с начала 20-х годов в подвале на Воровского, где ещё мама родилась, с 1960 по 1969 на Кутузовском...» [5, с. 115]: «Закрутился на работе – / мне с подарком не успеть!.. / Я себя / пошлю по почте / на Кутузовский проспект. / Нарисую адрес / тушью / вид солид-

ный / сохраню, / разметавшуюся душу / не намного оценю» [4, с. 366].

Произведение, отличаясь подробно-описательным «содержанием», имеет «парадоксальное» обоснование: определяется специфика почтового отправления «человека-подарка»: «На меня / наклеят марки, – / кончится авторитет. / В целлофановой бумаге / буду я всю ночь / хрустеть... / Почта / к сроку запоздала, / но пришла наверняка... / Ты в такое / не поверишь. / Соберётся вся родня... / Почтальон / звонит у двери: / возвращает мне / меня...» [4, с. 367].

Видный французский деятель Алекс Москович, друг Р. Рождественского, был свидетелем взаимоотношений А. Киреевой и Р. Рождественского: «Точкой притяжения, вокруг которой носились в его доме все его друзья, была его жена, и бесконечные застолья вертелись вокруг неё, а он, молчаливый, немножко строгий, как бы витал при ней, рядом с ней» [1, с. 657]. Слова французского друга доказывает шуточное стихотворение, в котором главным способом изображения становится использование контраста, раскрывающего сокровенные чувства лирического героя: «Ты – / мой ветер и цепи, / сила и слабость. / Мне в тебе, / будто в церкви, / страшно и сладко. / Ты – / неоткрытые моря, / мысли тайные. / Ты – / дорога моя, / давняя, / дальняя. / Вот бросаешь, / тряся, / на ухабы! / Как ребенок, смешишь. / Злишь, как пытка... / Интересно мне / жить. / Любопытно!» [4, с. 554].

«Волшебное» перевоплощение происходит с интимной лирики Р. Рождественского: стихи для двоих – его и её – становятся близкими для юноши и девушки, женщины и мужчины любого возраста. Эти стихи для них, для народа – народные стихи про стихию любви.

Р. Рождественский чувствовал природу до самой «клеточки» маленького листочка. Так, в стихотворении «Тот самый луч» одушевляется солнечный свет: «Тот самый луч, / который / твоих коснётся / рук, покинув / мыс Китовый, / опишет полукруг. / И в море не утонет. / Пушист и невесом, / он был в моих ладонях / застенчивым птенцом...» [4, с. 556].

Поэт придумал версию «жизни» солнечного луча, который совершит далёкое путешествие к любимой, передавая с ним его нежность и любовь: «Я пил его с ладони, / пил, / словно целовал... / Покинул / мыс Китовый, / как песня / для двоих, – тот самый луч, / который / коснётся / губ твоих» [4, с. 507].

А. Киреева говорила о муже: «Он был очень весёлым человеком. Просыпался в прекрасном настроении, напевал с самого утра и, мне кажется, это настроение создало особую ауру в доме, в наших душах, питало наш дом, наши мысли, наши дела...» [1, с. 576]. «Ауру» не проходящей любви распространяет стихотворение «Улетая, накажу...», разнится необычным побуждением: отмечается «совершенное» любовного чувства лирических героев: «Улетая, накажу: / «Ужин приготовь...» / Но, как чайник, / на газу / ты не грей / любовь. / Памяти не прогневи, / сидя у окна. / Восемнадцать лет любви / нашей...» [4, с. 539 – 540].

«Мы понимали друг друга без слов. С ним замечательно было молчать... И, когда рассказывают миф о двух половинках, я подозреваю, что это о нас. И, когда говорят, что браки совершаются на небесах, я верю в это» [1, с. 574 – 575], – размышляла А. Киреева. Р. Рождественский в одном из стихотворений осовременивает миф о «двух половинках»: сердце «обладает» даром «ясновидения», угадывает предназначенную «судьбой» единственную девушку: «У сердца / есть радар. / Когда-то, / в ту весну / тебя я угадал. / Из тысячи. / Одну» [4, с. 574].

Стихотворение «Ежедневное чудо – не чудо...» «борется» с каждодневной рутинной суетностью, обыденностью, привыканием – как к хорошему, так и к плохому в жизни. Стихотворение-«афоризм» разоблачает ежедневность, вмещая вечное и духовное бытие лирического героя: «чудо», «горе», «блестки», «ноши», «слёзы», «ложь». Но любовь, по версии поэта, не должна «стираться» буднями: «И шепчу я, / охрипнув от песен: / пусть любовь / ежедневно / будет. / Ежедневной, как хлеб. / Если есть он».

В разгар правления административно-командной системы брежневского руководства помогал выживать остроумный нрав нашего народа. А. Киреева говорила: «У нас дома не переводились розыгрыши, шутки, разные смешные записки. Чувство юмора помогало жить и ему и нам» [1, с. 577]. Так, самоиронией отличается стихотворение «Сяду за воспоминания...», где срок времени написания «автобиографических записок» поэта упирается в «любовный вопрос»: «Сяду / за воспоминания / только в грустный час, / когда / время грядет / беззаботное / и у сон-

ного огня / станет лирика любовная / мемуарной для меня» [4, с. 580].

В автобиографии Р. Рождественский писал: «Я женат. Жена, Алла Киреева, вместе со мной окончила Литературный институт. По профессии она – критик (так что вы можете представить, как мне достаётся! Вдвойне!)» [1, с. 14]. Ревности-«строгости» не раз испытал влюблённый лирический герой. Сама А. Киреева досадовала: «Я была слепа, не видела, что со всеми своими проблемами и комплексами Роберту нужна была я. И только я. И наши девочки. А мне казалось, что за каждым углом – соперница» [1, с. 574, 576]. После очередных недоразумений Р. Рождественский пишет стихотворение-«письмо» из «дальней стороны», придумывая необычный «материал» для написания послания: «Белым снегом, / белым цветом / мир заполнен. / Я могу / написать тебе на этом / выпавшем с утра / снеге. / Я поведаю печально, что вторую ночь не сплю. / Что твою / и скуваю. / Что твою / и люблю...» [4, с. 622].

Способ отправки письма также будет отличаться от традиционного: письмо, собранное в снежный ком, отправится «товарином», а доставка будет совершена самосвалом: «Он затормозит с разбега / на асфальте ледяном. / И большая / глыба снега / ляжет / под твоим окном».

Шуточное стихотворение носит «трансцендентальные» мотивы – любимая должна почувствовать, догадаться о письме-«снеговики»: «Впрочем, / я не верю в чудо, / невозможное почти... / Ты на глыбу / глянешь строго / и с тропинки не свернёшь. / Снег, налипший / у порога / варежку отряхнёшь» [4, с. 623].

Различными предположениями «несправедливого» отношения к знакам внимания любящего поэта: «Мне об этом / думать горько, / но реальность / такова: / скоро / ледяною горкой / станут / все мои слова... / А когда пройдут морозы, / а когда пройдёт зима, / побегут ручьями / слёзы / из забытого / письма» [4, с. 623].

Жизненной «истиной» Р. Рождественского становится лирический «девиз»: «Все начинается с любви», послуживший рефреном для одноимённого стихотворения: «Всё начинается с любви... / Твердят: / «Вначале / было / слово...» / А я / провозглашаю снова: / Всё начинается / с любви!.. / Весна шепнёт тебе: / «Живи...» / И ты от шёпота качнёшься. / И выпрямишься. / И начнёшься. / Всё начинается с любви!» [4, с. 588].

В литературной науке утверждается: «В середине 1980-х годов поэзия стремилась преодолеть сказавшуюся на её состоянии «психологию застоя», ощущения спада и заторможенности. В ней обозначились новые тенденции и прежде всего – усиление гражданского публицистического начала в лирике: в стихотворной публицистике – у Е. Евтушенко, А. Вознесенского, Р. Рождественского, В. Корнилова и др.» [6, с. 375]. Но вопреки «устоявшемуся» мнению, Р. Рождественский продолжает писать и интимные стихотворения. Например, «космические» мотивы «неопознанные» любимой женщины звучат в стихотворении «Непонятны голоса Галактик...» (из сборника стихов «Это время» (1986)): «Непонятны / голоса Галактик, / различные едва-едва. / ... / Звёзды / мы поймём ещё не скоро, – / слишком далеко / они / от нас!.. / А на кухне / в крутобокой миске / тесто ждёт, / чтоб хлынуть через верх... / женщина хлопочет. / Самый близкий, / самый непонятный / человек» [4, с. 637].

А. Киреева продолжала говорить про мужа: «Он был не только однолюбом, но очень верным человеком, рыцарем» [1, с. 576]. В «солёной лирике» Р. Рождественского утверждается-«заклинается», открывшаяся «панacea»: «Знаешь, / понял я, / что на свете / мы не существуем отдельно! / Мы уже – / продолжение друг друга. / Неотъемлемы. / Нерасторжимы. / Это – трудно / и вовсе не трудно. / Может, / мы лишь поэтому / живы...» [4, с. 637].

Стихотворение «Мы совпали с тобой...» о «волшебном» совпадении двух любящих душ. Метафорические сравнительные обороты раскрывают глубину неискажаемых чувств: «Мы совпали с тобой, / совпали / в день, / забывшийся навсегда. / Как слова совпадают с губами. / С пересохшим горлом – / вода. / Мы совпали, как птицы с небом. / Как земля / с долгожданным снегом / совпадает в начале зимы, / так с тобою / совпали мы» [4, с. 638].

Сила любви у выбранной «небесами пары» с годами не уменьшалась, а увеличивалась с арифметической прогрессией: «Знаешь, / я хочу, / чтоб февральская вьюга покорила / у ног твоих распласталась. / И хочу, / чтобы мы любили друг друга / столько, / сколько нам жить осталось» («Знаешь...», 1986) [4, с. 715].



«Одой-гимном» звучит стихотворение «Моя Вселенная», в которой воспевается всецелая любовь лирического героя к героине. Интонация произведения – восторженно-торжественная: *«Пришла ты праздником, пришла любвию, / Когда случилось это, я теперь не вспомню. / Любовь нетленная – моя вселенная, / Моя вселенная, которой нет конца»* [4, с. 717].

Уже после смерти поэта (1994 г.), в статье «Долгая любовь моя», А. Киреева рассказала читателям «трансцендентное» явление: «Спустя несколько месяцев после смерти Роберта я нашла на столе телеграмму: «Добрался нормально. Здесь совсем неплохо. Не волнуйтесь. Очень скучаю. Роберт». Оказалась, телеграмма шестидесятих годов...» [1, с. 580].

Название статьи А. Киреевой звучит аллюзией на стихотворение-признание «Ноктюрн» Р. Рождественского, ещё при жизни поэт написал вещь стихотворение, которое стало известной песней (композитор Арно Бабаджанян написал музыку). Поэт предчувствовал всё и за десять лет до случившегося факта, любя и жалея свою спутницу жизни, придумал слова, которые пусть не утешат, но всё-таки принесут хоть какое-то облегчение, вернут надежду, что он рядом, любит её по-прежнему, оберегает, хранит: *«Между мною и тобою – гул небытия, / звездные моря, / тайные моря. / Как тебе сейчас живется, вешняя моя, / нежная моя, / странная моя?»*

И для лирического героя предстоящая разлука вызывает непостижимую боль, не зря он повторяет несколько раз, как молитву слова-просьбы: *«Если хочешь, если можешь – вспомни обо мне, / вспомни обо мне, / вспомни обо мне. / Хоть случайно, хоть однажды вспомни обо мне, / долгая любовь моя»*.

Земное «расставание» не ослабила любовь. Она не исчезла, а приняла трансцендентальный смысл: образ любимого «появляется» во сне, подаются символы-знаки, которые любимая, если захочет, может узнать: *«А между мною и тобой – века, / мновенья и года, сны и облака. / Я им и к тебе сейчас лететь велю. Ведь я тебя еще сильнее люблю»*.

Элегия «Ноктюрн», оправдывая название музыкальной пьесы XIX века, «наваяно» мечтательно-экзистенциальным устремлением. Любимый возвращается «из небытия», чтобы доказать «бесконечность» своей любви, способной быть всегда вместе с любимой. Используется специфичный приём – «отражение» звука, создавая «космический эффект», словно сказанные слова живут своей жизнью, неся с собой «заряжённую» энергию нескончаемой любви лирического героя к своей лирической героине – повтор отдельных слов, фраз: *«Я к тебе приду на помощь, – только позови, / просто позови, / тихо позови. / Пусть с тобой все время будет свет моей любви, / зов моей любви, / боль моей любви! / Что бы ни случилось, ты, пожалуйста, живи. / Счастливо живи всегда»*

Любимая Р. Рождественского умерла 15 мая 2015 г., пережив мужа на двадцать лет. Жалко прощаться с «летописью» любви Р. Рождественского и А. Киреевой. Судорожно «хватаясь» за что-то, чтобы ещё остаться с любимыми героями. Например, остроумный характер Р. Рождественского ощущается в шуточной записке, коротеньком стихотворении-признании в самом начале их «счастливо-трагического» случившегося: *«Люблю Алёнушку – / родную дурочку. / Иду сначала я / в Литературочку, / а отту... / на сту... / Домой вернусь. / Задержусь... – / позвонюсь...»* [1, с. 584].

Планета Любви двух близких душ не ушла в небытие, она живёт в стихах поэта и каждый раз оживает, когда кто-то читает интимные стихи Р. Рождественского. «Щемящая» боль прощания со своей «миросозданной» планетой звучит в стихотворении-реквиеме «Я жизнь люблю безбожно» и «невозможная» любовь к своей лирической героине, наполненная страданиями о ней: *«Я жизнь люблю / безбожно! / Хоть знаю наперёд, / что / рано или поздно / настанет / мой черёд. / Я упаду / на камни / и, уходя / во тьму, / усталыми руками / землю / обниму... / Хочу, / чтоб не поверили, / друзья мои. / Хочу, / чтоб на мгновение / охрипли / соловьи! / Чтобы / впадая в ярость, / весна / по свету / шла... / Хочу, / чтоб ты / смеялась! / И счастлива / была»*

Бесконечная Вселенная Любви Р. И. Рождественского обогатила поэзию второй половины XX века «новоявленным сло-

вом», которое совместило в себе традиции и новаторство. Бережное сохранение поэтических традиций прошлых столетий мы рассматриваем в автобиографических чертах любовной лирики – читатели знакомятся с «дневником» чувств поэта. Стилистические приёмы народно-поэтического стихотворного изложения определились в психологическом параллелизме: тесно перекликающиеся чувства лирического героя с природными явлениями, пейзажными зарисовками; символизме, афористичности высказанных мыслей и др. Продолжение устной лирики мы видим также в знакомых мотивах любовных стихотворений Р. Рождественского: «вечная любовь», «любовь – разлучница», «любовь – беда», «любовь – радость», «любовь – счастье» и др. Лексика сочетает просторечия, архаизмы, свойственных для народной поэзии.

В то же время, любовные стихотворения Р. Рождественского обладают новаторскими «изобретениями»: гротескное изображение любовных чувств; соединение стихотворной и прозаической речи; парадоксальность высказанной мысли; сюрреалистическое отображение лирических «мучений»; метафорическое «прямое значение» известных пословиц, поговорок, «крылатых» слов; абсурдно-иррациональные высказывания; спор со своими, ранее высказанными мыслями; стилизация «уличных» песен; импрессионистические «зарисовки» чувственных настроений; мифотворчество; иллюзорность; ностальгическое настроение; эротические «вкрапления» и др.

Организация стихотворной речи обнаруживает ряд специфических стилистических приёмов, отличающих индивидуальную особенность поэта: обращение, внутренний монолог-рассуждение, многочисленные художественные тропы, контраст, диалоги, афоризмы, споры, приём неожиданного эффекта и др.

Нами выявлено, что наряду с традиционными жанровыми формами любовной поэзии, Р. Рождественскому принадлежит множество лирических находок, обогативших интимную лирику второй половины XX века: стихотворение-«письмо» («Письмо домой», «Без тебя», «Письмо про дождь», «Белым снегом...» и др.), поэтическая интерпретация народных и классических произведений («Ах как они любили», «Загадай желанье», «Обещанье»), стихотворение-«романс» («К вам я обращаюсь», «Старые слова», «Благодарю тебя»), «пейзажно-любовная» зарисовка («Необитаемые острова», «Чудо», «Если разозлишься на меня...»), стихотворение-«описание психологического состояния влюблённого» («Мы с ней не хотели злиться...», «Оттуда», «Радиус действия», «Улетая накажу», «Ежедневное чудо – не чудо»), стихотворение-«элегия», раскрывающее счастливые мучения лирических героев («Приходить к тебе...», «Я уехал от тебя...», «Радар сердца», «Ностальгия»), стихотворение-«ода-прощание» («Знаешь, я понял...», «Ноктюрн», «Я жизнь люблю безбожно...»), стихотворение-«гимн вездесущей любви» («Пословица стучится в дверь...», «Всё начинается с любви», «Знаешь, я хочу...», «Моя вселенная»), стихотворение-«афоризм» («Не надо печалиться», «Не понятны голоса Галактик»), стихотворение-«воспоминание» («Эхо первой любви», «Песня о белом облаке», «Там, где мы жили, называлось югом»), стихотворение-«сравнение» («Сердце в руках», «У разорённого стола...» и др.), стихотворные монологи от лица лирических героинь («Стань таким», «Я в глазах твоих ясно, можно» и др.), стихотворение – «абстрактно-фантастическое» («Подарок», «Ты», «За тобой через года», «Тот самый луч») и т. д.

Стихи о любви появлялись в «бушующей» душе влюблённого поэта во время «взрыва» эмоций, внутреннего «горения». И неважно, будь это счастливый момент взаимного чувства или безответная любовь. Философия истинной любви по Рождественскому: всё её становится его, его – её.

Таким образом, Р.И. Рождественский своей любовной лирикой доказал одну из философских утверждений: любовь – это состояние между «жизнью и смертью». Любовная «история» Р. Рождественского и его лирической героини дополнила русскую поэзию ещё одной счастливо-трагической судьбой. До самой смерти, перешагнувший за грань жизни земной, поэт пронёс сокровенное чувство, раскрывая читателю тайну Вселенской любви.

#### Библиографический список

1. Рождественский Р.И. *Удостоверение личности*. Роберт Рождественский. Составители К. Рождественская, А. Киреева. Москва: Эксмо, 2007.
2. Мальгин А.В. *Роберт Рождественский: Очерк творчества*. А.В. Мальгин. Москва: Художественная литература, 1990.



3. Сипкина Н.Я. *Орфей великой эпохи. Биография поэта. Поэтическое творчество Р.И. Рождественского: 1940-е – первая половина 1960-х годов*: монография. Н.Я. Сипкина, В.П. Прищепа, 2-е издание, дополненное и доработанное. Иркутск. 2012.
4. Рождественский Р.И. *Собрание стихотворений, песен и поэм в одном томе*. Москва: Эксмо, 2014.
5. Рождественская Е.Р. *Жили-были, ели-пили: семейные истории*. Москва: Издательство «Э», 2015.
6. Зайцев В.А., Герасименко А.П. *История русской литературы второй половины XX века*. Москва: Издательство центр «Академия», 2008.

## References

1. Rozhdestvenskij R.I. *Udostoverenie lichnosti*. Robert Rozhdestvenskij. Sostaviteli K. Rozhdestvenskaya, A. Kireeva. Moskva: 'Eksmo, 2007.
2. Mal'gin A.V. *Robert Rozhdestvenskij: Ocherk tvorchestva*. A.V. Mal'gin. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1990.
3. Sipkina N.Ya. *Orfej velikoj 'epohi. Biografiya po'eta. Po'eticheskoe tvorchestvo R.I. Rozhdestvenskogo: 1940-e – pervaya polovina 1960-h godov*: monografiya. N.Ya. Sipkina, V.P. Prischepa, 2-e izdanie, dopolnennoe i doraботанное. Irkutsk. 2012.
4. Rozhdestvenskij R.I. *Sobranie stihotvorenyj, pesen i po'em v odnom tome*. Moskva: 'Eksmo, 2014.
5. Rozhdestvenskaya E.R. *Zhili-byli, eli-pili: semejnye istorii*. Moskva: Izdatel'stvo «'E», 2015.
6. Zajcev V.A., Gerasimenko A.P. *Istoriya russkoj literatury vtoroj poloviny XX veka*. Moskva: Izdatel'stvo centr «Akademija», 2008.

Статья поступила в редакцию 15.07.17

УДК 81

**Tomson G.V.**, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia),  
E-mail: tomson.galina@yandex.ru

**LEGAL LINGUISTICS. THEORY AND PRACTICE.** In this paper the author discusses practical ways of studying linguistics of legal texts. Theoretical and practical importance of this problem is related to the qualification of nature of legal language, i.e. the subject matter of jurilinguistics is a legal aspect of the language. In earlier papers the author analyzed features of translation of legal acts with regard to vocabulary, syntax, modality. In this paper the author suggests a possible transition from declaratory definitions to practical, methodological means of competence formation of a professional lawyer. The results of this study are of interest for teachers of German language as language of profession and might contribute to writing of textbooks on legal translation and development of teaching a professional language at C1 level.

**Key words:** language and law, legal linguistics, transition, legal definition, features of legal texts, textbook on legal translation, formation of competence.

**Г.В. Томсон**, канд. филол. наук, Московский государственный институт международных отношений (университет)  
МИД России, г. Москва, E-mail: tomson.galina@yandex.ru

## ЮРИСЛИНГВИСТИКА. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В данной статье рассматриваются прикладные аспекты лингвистики юридических текстов. Теоретическая и практическая значимость проблемы связана с квалификацией природы юридического языка, то есть предметом юрислингвистики является юридический аспект языка. В ранее опубликованных трудах автор рассматривал лексические, синтаксические особенности перевода нормативных актов, а также проблему модальности. В данной работе предлагается возможность перехода от декларативных определений к методическим приемам формирования языковой компетенции юриста-профессионала. Результаты исследований представляют интерес для преподавателей немецкого языка как языка профессии, при написании учебных пособий по юридическому переводу и обучении профессиональному языку на уровне C 1.

**Ключевые слова:** язык и право, юрислингвистика, перевод, юридическое понятие, особенности юридических текстов, учебное пособие по юридическому переводу, формирование компетенций.

Юрислингвистика, лингвистика юридических текстов, находится на стыке языка и права и имеет междисциплинарный характер. Предметом юрислингвистики является юридический язык, а точнее, язык нормативных актов. Практический опыт работы позволяет утверждать, что овладение языком профессии начинается с перевода юридических текстов, поэтому в данном случае наряду с коммуникативной функцией языка особое место занимает переводческий аспект.

Перевод, как учебная дисциплина, не может существовать без теории, так как без теоретических обобщений, по мнению Л.Н. Рецкера, преподавание сводится к трудно контролируемому развитию интуиции, а в худшем случае – к натаскиванию [1, с. 8]. Кроме того, без теоретической базы не может быть обоснованной методики преподавания. Едва ли можно оспаривать полезность теории и для начинающего переводчика. Сознательное отношение к выбору средств и приемов, основанное на знании теоретических положений, освоение опыта лучших переводчиков с определенных теоретических позиций, критическая проверка результатов своей работы, – всё это способствует росту будущего профессионального переводчика.

Возникает вопрос, нужна ли теория опытному переводчику, и если да, то в каком объеме? Ответить на него не так просто. Особенно, если говорить о практиках, выработавших в ходе многолетней переводческой деятельности собственные руководящие принципы и правила. Значительная часть положений лингвистической теории, по нашему мнению, должна основываться на обобщении переводческой практики [2, с. 60].

В настоящее время учебные программы в МГИМО разрабатываются в соответствии с собственными образователь-

ными стандартами и постоянно обновляемой стратегической программой развития университета, где представлена система компетенций для профессиональной деятельности в международной среде с учетом Шкалы Совета Европы. На основании этого под компетенцией понимается личная способность специалиста решать определённый класс профессиональных задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности. Понятие «компетенция» уточняется в ходе создания и реализации новых образовательных программ, дополняется и развивается по мере необходимости. На этой основе готовятся соответствующие дескрипторы (профессиограммы) общих и специальных профессиональных компетенций для работы в международной среде. В процессе создания учебных пособий мы нашли методические приёмы формирования компетенций, которые помогут преподавателям, не владеющим теорией вопроса, работать по предлагаемым материалам и решать поставленные задачи.

Нами выделяются четыре основных вида компетенций, которые наполняются содержанием в зависимости от уровня владения языком. Мы относим сюда *языковые и коммуникативные* (1), *исследовательские* (2), *информационные компетенции* (3) и *компетенцию менеджмента* (4). Основой основ представляется владение коммуникативной компетенцией, однако при обучении аспекту «юридический перевод» большое внимание необходимо уделять развитию *языковой компетенции*, что предполагает владение определённой предметно-лексической базой. В нашем случае речь идёт о юриспруденции, значит, предметно-лексические базы будут особенными для каждой отрасли права, напри-

мер, финансовое, корпоративное, гражданское или авторское право.

Задача переводчика – передать средствами другого языка целостно и точно содержание подлинника. Это особенно важно при переводе юридических текстов, так как допущение малейшей неточности, неоднозначности может привести к разночтению сторонами правового документа, к так называемому диссенсу. Под целостностью перевода понимается единство формы и содержания на новой языковой основе. Если критерием точности перевода является тождество информации, сообщаемой на разных языках, то целостным (полноценным и адекватным) можно признать лишь такой перевод, который передает эту информацию равноценными средствами. К этому следует стремиться, сохраняя грамматический строй и словарный состав, однако это не всегда возможно при переводе на язык, относящийся к иной языковой группе, например, при переводе с русского языка на немецкий и наоборот.

Согласно точке зрения Л.С. Бархударова, процесс перевода определяется как трансформация текста на одном языке (исходный язык, сокращенно ИЯ) в текст на другом языке (переводящий язык, сокращенно ПЯ) [3, с. 8 – 9]. Процесс перевода или межъязыковая трансформация осуществляется не произвольно, а по определенным правилам. Иначе говоря, при замене текста на ИЯ текстом на ПЯ должен сохраняться какой-то определенный инвариант; мера сохранения этого инварианта и определяет собой меру эквивалентности текста перевода тексту подлинника. Следовательно, необходимо, прежде всего, определить, что же именно остается инвариантным в процессе перевода, то есть в процессе преобразования текста на ИЯ в текст на ПЯ.

Процесс перевода непосредственно зависит от того, что в науке о знаковых системах – семиотике – называется двусторонним характером знака. Это значит, что любой язык характеризуется наличием двух сторон или двух планов – плана выражения или формы и плана содержания или значения. Язык представляет собой специфическую знаковую систему, поэтому единицы языка также характеризуются двуплановостью, наличием как формы, так и значения. При этом решающую роль для перевода играет тот факт, что разные языки содержат единицы, различающиеся в плане выражения, то есть по форме, но совпадающие в плане содержания, то есть по значению. Например, немецкое слово *die Leistung* отличается от русского слова *исполнение* в плане выражения, то есть по форме, но совпадает в плане содержания, то есть по значению.

Переводчику, работающим со специальными текстами, важно знать, что совпадение единиц разных языков в плане их содержания является, как правило, не полным, а частичным. Так, немецкое слово *die Leistung* помимо значения *исполнение*, имеет также значения, выражаемые в русском языке словами *работа, достижение, мощност, производительность*, и эта эквивалентность определяется в пределах минимума одного предложения. Понятие *передать право собственности на вещь* в обязательственном праве передается на немецкий язык словосочетанием *das Eigentumsrecht an der Sache übertragen/verschaffen* или одним словом *die Übereignung*. Передача права собственности в сфере недвижимости выражается совершенно другой единицей – *die Auffassung*. Если речь идет о заявке на регистрацию общества, то необходимо использовать термин *die Anmeldung*, обозначая заявку на регистрацию земельного участка – *der Antrag*.

При этом необходимо помнить, что русский юридический язык, как нам представляется, имеет описательный характер, в то время как немецкий юридический обладает понятийным характером. Приведем несколько примеров: *договор купли-продажи с поставкой товара в иное место, нежели в место исполнения* – *der Versandkauf*; *снижение покупной цены* – *die Minderung*; *односторонний выход из договора* – *der Rücktritt*; *ответственность за вред, причиненный источником повышенной опасности* – *die Gefährdungshaftung*.

Не менее важным при переводе является знание грамматики, в частности, синтаксиса. Как показывают исследования в рамках юрлингвистики, перевод законодательных актов предполагает знание специфических особенностей текстов данного вида. Это касается, в частности, терминологии, устойчивых словосочетаний, определенных синтаксических конструкций, способов выражения модальности. Так, при переводе с немецкого языка на русский, устно либо письменно, следует учитывать порядок слов в предложении, уметь находить смысловой глагол, владеть навыком перевода различных синтаксических конструкций.

В качестве примера приведем ст. 11 абз. I Регламента (ЕС) №593/2008 Европейского парламента и Совета от 17.06.2008 о праве, применимом для договорных обязательств (Рим-I): *Ein Vertrag, der zwischen Personen geschlossen wird, die oder deren Vertreter sich zum Zeitpunkt des Vertragsabschlusses in demselben Staat befinden, ist formgültig, wenn er die Formerfordernisse des auf ihn nach dieser Verordnung anzuwendenden materiellen Rechts, oder die Formerfordernisse des Rechts des Staates, in dem er geschlossen wird, erfüllt*. Из примера следует, что главное предложение «*Ein Vertrag... ist formgültig*» включает в себя два, зависимых одно от другого, определительных придаточных (уточняющих) – *der zwischen Personen geschlossen wird* (1) *die oder deren Vertreter sich zum Zeitpunkt des Vertragsabschlusses in demselben Staat befinden* (2), а также условное придаточное, которое содержит распространенный причастный оборот – *wenn er die Formerfordernisse des auf ihn nach dieser Verordnung anzuwendenden materiellen Rechts, oder die Formerfordernisse des Rechts des Staates ... erfüllt* – и зависящее от условного придаточного определительное придаточное – *in dem er geschlossen wird*. Данный пример показывает, с какими сложностями сталкиваются специалисты в процессе своей профессиональной деятельности. Поэтому разработанные на кафедре немецкого языка учебные пособия включают систему упражнений для развития навыка перевода текстов юридической тематики с учётом указанных особенностей. Таким образом, нам удалось построить «мостик» от теории к практике. Практика показывает, что к концу периода обучения языку профессии «юрист-переводчик» студенты могут переводить такие тексты без предварительного чтения, с листа.

Развитие переводческих навыков в рамках *формирования языковых и коммуникативных компетенций* предполагает «навыки и умения восприятия и порождения текстов во всех видах речевой деятельности на исходном и переводном языках, навыки и умения продуцирования различных типов текстов в условиях расхождений в социальном, культурном, историческом, религиозном и других аспектах двух языковых обществ, а также расхождений в энциклопедических, фоновых и специальных знаниях» [4, с. 136]. При составлении учебных пособий мы исходим из того, что обучающиеся владеют немецким языком на уровне С 1 и могут понимать аутентичные тексты профессиональной направленности. Однако для перевода этого может быть недостаточно, так как тексты юридической тематики имеют свои особенности. Они характеризуются, в том числе, наличием большого количества устойчивых словосочетаний, различием их значений в немецком и русском языках. Например, словосочетание *дать право, наделить правом* переводится на немецкий язык как *das Recht gewähren, einräumen*, а вот фраза *наделить полномочиями* как *die Vollmacht erteilen* [5, с. 246 – 255]. Для запоминания соответствующих сочетаний целесообразным представляется задание, где студенты должны предложить ряд глаголов, употребление которых возможно с тем или иным существительным (например, *die Leistung* – *erbringen, bewirken, vollziehen, erfolgen, verzögern, verweigern, gewähren, schulden, zurückhalten*). При возникновении у обучающихся трудностей преподаватель может озвучить данные глаголы на русском языке.

При развитии навыков перевода необходимо обращать внимание также на сложные существительные. Понятийный характер немецкого языка позволяет лаконично, в одном слове, выразить целое явление или понятие. Обучающиеся должны уметь расшифровывать заложенный в них смысл и знать соответствующий эквивалент в русском языке. В заданиях предлагается, например, перевести следующие существительные: *Gattungskauf* (договор купли-продажи, предметом которого является вещь, определённая родовыми признаками), *Leistungsstörung* (обстоятельства, препятствующие исполнению) и др.

Для закрепления грамматических навыков можно использовать задание на трансформацию, например, передать всеми возможными вариантами модальное значение страдательного залога, например, *Der Vertrag muss heute abgeschlossen werden* – (1) *Der Vertrag ist heute abzuschließen*; (2) *Es gilt/heißt, den Vertrag heute abzuschließen*.

Кроме того, студенты переводят устно и письменно тексты с иностранного языка на родной и наоборот, в том числе без подготовки, с листа, занимаются переводческим реферированием, также на двух языках.

В процессе обучения постоянно возникает необходимость обращения к вспомогательным информационным средствам, а для юристов-международников это особенно актуально, на-

пример, речь может идти о праве Европейского союза, которое является одной из самых динамичных правовых систем современности. Поэтому с целью формирования *информационной компетенции* обучающимся предлагаются задания:

a) Finden Sie neue Informationen über die EU und das Recht der EU!

b) Machen Sie sich mit dem Text bekannt und informieren Sie Ihre Kollegen über die Einstellung des Professors X. zu diesem Problem!

c) Ihr Chef hat Sie gebeten, über Art. 50 EUV zu berichten. Fassen Sie den Inhalt kurz zusammen!

d) Erläutern Sie Ihren Kollegen folgende Begriffe! (например, Primäres Recht der EU, Sekundäres Unionsrecht)

e) Sprechen Sie zum Thema...! Sprechzeit – 5 Min. (например: Die Gründung, Führung und Vorteile der Einzelunternehmung. Was versteht man unter einem Tarifvertrag?)

Огромное значение мы уделяем также формированию *исследовательских компетенций*. В этом случае можно предложить студентам подготовить презентацию или доклад по теме, например, *Schiedsgerichtsbarkeit in Deutschland; GmbH und ООО, wodurch unterscheiden sich diese Gesellschaftsformen?*

Важным для юриста-международника является умение работать с законодательными актами и отслеживать все вносимые изменения. По этой причине целесообразным представляется следующее задание: *Vergleichen Sie die alte und die neue Fassung des Artikels!* Продемонстрируем это на простом примере: § 195 BGB (новая редакция) – *Die regelmäßige Verjährungsfrist beträgt drei Jahre.* (Обычный срок исковой давности составляет три года.) В 2002 г. большие изменения претерпело Германское Гражданское Уложение и, прежде всего, обязательственное право. В старой редакции срок исковой давности составлял 30 лет (!).

Для успешной профессиональной деятельности необходима развитая *компетенция менеджмента*, т. е. умение работать в команде, поэтому предлагается использовать на практических занятиях по немецкому языку такие формы работы, как дискуссии, высказывания по определённой тематике, доклады, презентации.

Все упомянутые выше задания способствуют формированию указанных компетенций, при условии соблюдения принципа системности и последовательности. Отметим также, что они носят универсальный характер и могут использоваться для написания учебных пособий по любым отраслям права.

#### Библиографический список

1. Рецкер Л.Н. *Теория перевода и переводческая практика*. Москва: Р. Валент, 2010.
2. Томсон Г.В. К вопросу теории и практики перевода юридических текстов. *Филологические науки в МГИМО*. Сборник научных трудов. 2008; 32 [47]: 132 – 140.
3. Бархударов Л.С. *Язык и перевод*. Москва: Международные отношения, 1975.
4. Евтеев С.В. *Немецкий язык. Теория перевода. Основные положения*. Учебное пособие. Москва, 2014.
5. Томсон Г.В. Юрислингвистика. Особенности перевода текстов нормативных актов. *Электронный научный журнал «Современные исследования социальных проблем»*. 2015; 6: 246 – 255. Available at: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6554>

#### References

1. Recker L.N. *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika*. Moskva: R. Valent, 2010.
2. Tomson G.V. K voprosu teorii i praktiki perevoda yuridicheskikh tekstov. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. Sbornik nauchnykh trudov. 2008; 32 [47]: 132 – 140.
3. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
4. Evteev S.V. *Nemeckij yazyk. Teoriya perevoda. Osnovnye polozheniya*. Uchebnoye posobie. Moskva, 2014.
5. Tomson G.V. Yurislilingvistika. Osobennosti perevoda tekstov normativnykh aktov. *Elektronnyy nauchnyy zhurnal «Sovremennye issledovaniya social'nykh problem»*. 2015; 6: 246 – 255. Available at: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6554>

Статья поступила в редакцию 20.07.17

УДК 82.09

**Tyuleneva Yu.O.**, postgraduate, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: [heil38@mail.ru](mailto:heil38@mail.ru)

**THE ARTISTIC CONCEPTION OF MAN IN THE NOVELS OF ANDREY RUBANOV: "PREPARE FOR THE WAR!", "THE PATRIOT"**. The article is dedicated to a relevant problem in literature – the characterization of Russian prose of the beginning of the 21 century. The main contents of the research is the analysis of the novels of a modern Russian novelist Andrey V. Rubanov "Prepare for the war!" (2009) and "The Patriot" (2017). The article examines the artistic conception of the man presented in these works. The work substantiates the idea that the main character of the novels is a character, who is a historically conditioned type of personality, an ideological product of the era of 90s of 20 century. Special attention is given to the writer's interpretation of the nature and key characteristics. The work is based on the study of art the conception of the man in the novels of Andrei Rubanov and states that the basis for the worldview of the man of the 90s in Russia is to serve to the material rather than spiritual values.

**Key words:** concept art, modern literature, novel, dialogue, artistic conception of a person, literary character.

**Ю.О. Тюленева**, аспирант Курганского государственного университета, г. Курган, E-mail: [heil38@mail.ru](mailto:heil38@mail.ru)

## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В ДИЛОГИИ АНДРЕЯ РУБАНОВА: «ГОТОВЬСЯ К ВОЙНЕ!», «ПАТРИОТ»

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день литературоведческой проблеме – характеристике героя русской прозы начала XXI века. Основное содержание исследования составляет анализ диалогии романов современного российского прозаика Андрея Викторовича Рубанова: «Готовься к войне!» (2009) и «Патриот» (2017). В статье анализируется художественная концепция человека, представленная в указанных произведениях. Обосновывается идея о том, что главным героем диалогии является персонаж, представляющий собой исторически обусловленный тип личности, идеологический продукт эпохи 90-х гг. XX века. Особое внимание уделено авторской интерпретации данного характера, а также ключевым его характеристикам, выделенным Рубановым. На основе изучения художественной концепции человека в диалогии Андрея Рубанова установлено, что основой мировоззрения героя, выходца из «лихих» 90-х, является служение материальным, а не духовным ценностям.

**Ключевые слова:** концепция художественная, современная литература, роман, диалогия, художественная концепция человека, литературный герой.

Термин «художественная концепция» является ключевым понятием эстетики, так как напрямую отражает непосредственную функцию любого вида искусства как рода человеческой

деятельности – познание человеком окружающей его действительности и самого себя. «Концепция художественная (от лат. conceptus – мысль, представление) – образная интерпретация



жизни, ее проблем в произведении искусства, конкретная идейно-эстетическая направленность как отдельного произведения, так и творчества художника в целом» [1, с. 159]. Художественная концепция лежит в основе любого произведения искусства и воплощается посредством создания художественного образа.

По своей природе художественная концепция многослойна. В качестве основных ее частей можно выделить художественную концепцию мира и художественную концепцию человека. Вторая составная часть художественной концепции является непосредственным центром первой, так как познание мира в произведении искусства осуществляется посредством человека, через его прямое взаимодействие с реалиями окружающей действительности, а также с другими людьми.

Художественная концепция человека – понятие литературоведческое, так как именно в произведениях литературы как вида искусства в центре повествования находится человек. В основе любой художественной концепции человека всегда лежит представитель определенной исторической эпохи (как правило, современник автора). Следовательно, художественная концепция человека является ключевой характеристикой литературы того или иного исторического периода, так как представляет собой отражение наиболее существенных черт его представителей.

Начало XXI века в русской литературе ознаменовалось приходом нового поколения писателей. В настоящее время в критике их принято называть поколением «сорокалетних»: Роман Сенчин, Захар Прилепин, Денис Гуцко, Герман Садуллаев, Аркадий Бабченко, Илья Кочергин, Андрей Рубанов, Андрей Геласимов, Алексей Иванов, Александр Иличевский, Всеволод Бенигсен, Олег Павлов, Михаил Елизаров, Павел Санаев, Дмитрий Данилов, Дмитрий Новиков, Наталья Рубанова. Все они, в силу общности возраста, одновременно являются представителями так называемого «потерянного» поколения, чье мировоззрение формировалось на сломе эпох, в 90-е гг. XX века, когда на смену социалистической идеологии пришла капиталистическая.

Наиболее глубоким и последовательным исследователем своего поколения в современной русской прозе является писатель Андрей Викторович Рубанов. Образ современника представлен в творчестве прозаика в двух дискурсах: автобиографическом (трилогия романов «Сажайте, и вырастет», «Великая мечта», «Йод»; сборники рассказов «Тоже родина», «Стыдные подвиги»), где в основе произведений лежат события реальной биографии писателя, а имя главного героя, от лица которого ведется повествование, созвучно имени автора; и неавтобиографическом (роман «Жизнь удалась», диалогия романов «Готовься к войне!» и «Патриот»).

Главный герой диалогии Андрея Рубанова «Готовься к войне!» (2009) и «Патриот» (2017), Сергей Витальевич Знаев, является одним из любимых персонажей писателя. До превращения в заглавного персонажа диалогии, Знаев выступал в качестве одного из второстепенных героев романов «Великая мечта» (2007) и «Жизнь удалась» (2008). Характер Знаева – исторически обусловленный тип личности, идеологический продукт эпохи 90-х гг. XX века.

В немногочисленных ретроспективных отступлениях диалогии, события которой происходят в конце нулевых годов («Готовься к войне!») и середине второго десятилетия («Патриот») XXI века, Рубанов изображает первоначальный этап становления характера своего героя в условиях советской действительности. Главным институтом его формирования становится семья. «Мальчик Серёжа Знаев жил в тесной, но роботизированной и электрифицированной вселенной, где всё подчинялось нажатиям кнопок и мгновенному бегу электронов по проводам» [2, с. 193], в атмосфере любви и всепоглощающего творчества. Непосредственным создателем этого мира являлся отец Знаева, электротехник, лучший мастер в лаборатории на «секретном, без названия, заводе, производящем электронное оборудование для ядерных электростанций» [2, с. 194], который в сознании собственного сына уподоблен Богу-творцу. «Внутри квартиры руками отца вся наличная действительность была радикально улучшена и преобразована» [2, с. 193]. При этом отец Знаева, честный советский труженик, человек гордый и принципиальный, занимался созиданием («аппаратуру собирал собственными руками, с паяльником и очками на носу» [2, с. 192]) ради самого процесса творчества, практически никогда не брал деньги за свои изобретения, не стремился к обнародованию собственного таланта. «Мальчик понимал: достаточно привести в одно место несколько сотен таких же, как его отец, умных, терпеливых, знающих, – и всё вокруг в радиусе тысячи километров будет улучше-

но и преобразовано ко всеобщему благу» [2, с. 193]. Служение духовным идеалам (любовь, семья, творчество), преданность интересам своей страны, ее идеологии, самоотверженный, честный труд во благо светлого будущего Родины, созидательное отношение к действительности, отсутствие стремления к материальной выгоде – таковы, по мнению Рубанова, основные ценности советского человека, которые писатель воплотил в образе отца своего героя.

Имеющий перед глазами пример отца-создателя, Серёжа Знаев в четырнадцать лет олицетворяет прямое продолжение его характера. Умный, волевой, целеустремленный, трудолюбивый, он мечтает преобразовать окружающий его мир с помощью музыки. Одновременно музыка является своеобразным способом самоутверждения для героя, способностью, подобно отцу, уподобиться Богу, стать одним из лучших в своем деле. «Этика профессионального музыканта разрешает ему считать себя полубогом: он на сцене, он под взглядами людей, он родит гармонию, он очищает своим искусством души. Знаев с удовольствием считал себя полубогом» [3, с. 174]. При этом Сергея переполняет чрезмерная гордость от осознания того, что с помощью своего трудолюбия и упорства он способен преобразовать весь мир. Ради этой идеи подросток жертвует общением со сверстниками и обрекает себя на одиночество. Труд, созидание, творчество, стремление стать лучшим в своем деле – таковыми были главные жизненные ценности героя, воспитанного в советской семье. «Пять лет он шел к своей цели, никуда не сворачивая, упорно и последовательно, он создал группу, он играл музыку, он зарабатывал этим на хлеб» [3, с. 174].

Трансформацию мировоззрения Знаева обусловили исторические события, произошедшие в России в 1991 году, и следовавшая за ними смена ценностных ориентиров в обществе, которая определяется Рубановым как **замена духовных ценностей материальными**. При этом в диалогии писателя нет поэтапного изображения внутреннего преображения героя и описания его жизни в «лихие» 90-е гг. В обоих романах Сергей Витальевич Знаев предстает в образе зрелого мужчины в возрасте сорока двух и сорока восьми лет (временной разрыв между первой и второй частями диалогии составляет шесть лет), обладающего собственной философией жизни. Об основных вехах становления характера героя в «перестроечное» время читатель узнает из ретроспективных авторских отступлений, воспоминаний Знаева, его монологов.

Повествование обеих частей диалогии сводится к постепенному развенчанию культа главного героя: богатого, трудолюбивого, умного, целеустремленного, твердо знающего, чего он хочет, и всегда добивающегося поставленной цели. Оно осуществляется посредством взаимодействия Знаева с второстепенными персонажами, через их прямые характеристики главного героя, его самохарактеристики. В результате чужой характер героя превращается в продукт определенной исторической эпохи – 90-е гг. XX века.

Период «Перестройки» предстает в диалогии Андрея Рубанова как время жестокое, антигуманное, аморальное, противоречащее духовной сущности человека, время, о котором в середине второго десятилетия нового века жители нашей страны «вспоминать не хотят. А хотят вычеркнуть, как будто никаких девяностых и не было» [2, с. 432]. Не случайно на страницах «Патриота» оно соотносится с нацизмом, о котором современное население Германии предпочитает ничего не помнить. При этом свою оценку данного исторического периода и поколения, сформированного под его влиянием, автор вкладывает в уста второстепенных персонажей (швейный муж, внебрачный шестнадцатилетний сын Знаева).

По мнению прозаика, после распада СССР стремление к быстрому обогащению стало доминантой сознания целого поколения, заменило собой все идеалы социалистического общества (труд, любовь, равенство, братство), лежащие в основе мировоззрения молодежи. Именно деньги в сознании «потерянного» поколения олицетворяли собой свободу и вседозволенность, стали гарантом абсолютного успеха для каждого. «Всё дрожало и набухало в предчувствии перемены: наступал новый, справедливый мир, где каждому трудолюбивому, каждому упрямому и талантливому были гарантированы успех, розовощекие дети, «роллс-ройс» и спокойная старость.

Сверканье этого нового мира, рождающегося прямо на твоих глазах и с твоим участием, здесь, теперь, – сводило с ума» [2, с. 61]. Поэтому деньги затмили в сознании молодежи все представления о нормах морали и нравственности, в силу вступили

волчьих законы (насилие, ненависть, унижение, всеобщая вражда), в обиход вошли «понятия», согласно которым один человек легко мог посягнуть на жизнь, здоровье и имущество другого, преследуя собственную материальную выгоду.

Отсюда основу мировоззрения Сергея Знаева, сумевшего в «перестроечное» время в течение нескольких лет превратиться в долларового миллионера, составляет поклонение материальным ценностям, деньгам. Для Знаева деньги – «это фетиш. Концентрат свободы» [2, с. 459]. Свобода в понимании героя – это способность делать то, что ему хочется. «Моя цель, – сказал он, – абсолютная свобода. Я всегда делал что хотел. Ни с кем и ни с чем не считался. Я прожил при этой абсолютной свободе все свои семь жизней. Мне никто ничего не указывал. Я хочу, чтобы это продолжалось» [2, с. 330]. Поэтому для героя не существует никаких ограничений: он не считаете ни с нормами морали и нравственности, ни с законом, ни с божественными заповедями. Ключевыми чертами характера Знаева становятся гордыня, тщеславие (доходящее до мании величия), чрезмерный эгоизм и жестокость.

Доминирование материальных ценностей в последнее десятилетие прошлого века привело, по мнению Рубанова, к распаду институтов семьи и брака. В качестве характерной черты «потерянного» поколения писатель неоднократно выделяет легкомысленное поведение женской его части. «Продвинутые молодые люди времен разгара перестройки брезговали проституцией. Считалось хорошим тоном подойти на улице, познакомиться по всем правилам, и в тот же вечер добиться желаемого. Столица была переполнена старшекласниками и абитуриентками, изнывающими от тоски по приключениям» [3, с. 176]. Поэтому в сознании Знаева прочно закрепилось потребительское отношение к женщине («в лето девяносто второго года он имел новую девушку почти каждый вечер» [3, с. 176]; им же обусловлены распад семьи Знаева, его не сложившиеся отношения с главной героиней романа «Готовься к войне!» и появление во второй части дилогии внебрачного сына), которое с годами трансформировалось, как справедливо отмечает единственный оставшийся во второй части дилогии у Знаева друг, Алекс Горохов, в отсутствие «семейной идеи», «парадигмы бытовой. Готовности забыть про всё и устремляться за нежирной сметаной. Себя вот на эту беговотню тратить» [2, с. 302]. От своих детей в заключительной части дилогии Знаев предпочитает откупиться деньгами, так как в сознании героя отцовский долг заключается в обеспечении лишь материальной стороны жизни потомков. «Я выполнил свой долг. Я обязан кормить своих детей. Содержать их. Я по-другому не могу. Это очевидно, не так ли?» [2, с. 412]. Такими словами оправдывает себя герой в ответ на упрек матери своего внебрачного сына в том, что он взамен отцовского участия в судьбе ребенка подарил ему крупную сумму денег.

Не существующие в сознании героя и понятия «дружба». Отсутствие у себя друзей Знаев исчерпывающе аргументирует, будучи второстепенным персонажем романа «Жизнь удалась»: «Видите ли, – сурово ответил Знаев, – однажды человек должен сделать выбор. Или друзья, или деньги. Я выбрал деньги...» [4, с. 226]. В дилогии олицетворением дружбы в понимании героя становится история его взаимоотношений с Пашей Солодюком и Евгением Плоцким. С обоими персонажами Знаев начинал делать деньги в «лихие» 90-е. Друг для Знаева – это источник прибыли, тот, у которого можно взять денег взаймы (Евгений Плоцкий), или тот, на ком можно заработать, одолжив крупную сумму под проценты (Паша Солодюк). Поэтому все друзья Знаева из прошлого по ходу развития действия дилогии превращаются в его врагов – тех, кому Знаев в свою очередь задолжал крупные суммы денег («Рекомендую. Договор займа. Взгляните. Вот: хороший парень, тоже – друг... Я ему полтора миллиона долларов должен. А вот – другой гражданин, здесь я должен два...» [2, с. 292]). Именно врагов Рубанов считает самым страшным последствием 90-х. Свою точку зрения писатель вкладывает в уста эпизо-

дического персонажа, ровесника Знаева, которого номинирует «швейный муж»: «А, кроме того, в девяностые у многих появились враги. Настоящие. Смертельные. Такие, которых ненавидишь. И которым желаешь смерти. А вспоминать про ненависть – ещё хуже, чем про унижения» [2, с. 433].

Создавая образ своего героя, Сергея Витальевича Знаева, Андрей Рубанов приходит к выводу о том, что «безбашенные перестроечные свободы» [2, с. 55] травмировали сознание (психику) целого поколения. Продуктом данного времени стали жестокие, себялюбивые эгоисты, ценящие только материальную составляющую жизни, преследующие лишь собственные интересы, свободные от любых ограничений, Знаевы. Поэтому знаковым в финале второй части дилогии становится саморазоблачение героя: «Всё что я делал, я делал для себя» [2, с. 461].

Таким образом, ключевым определением, которым Андрей Рубанов характеризует свое поколение, становится страдательное причастие «травмированное». «Твое поколение не такое, как другие. Я много читал... И с матерью говорил... Вы росли при социализме, а потом оказались в капитализме. Вы, ну... Травмированные. Надломленные. Это не я придумал. Так многие считают» [2, с. 404]. Неслучайно ключевое определение автор романа вкладывает в уста шестнадцатилетнего подростка, внебрачного сына Знаева, мировоззрение которого сформировано в новом веке, в обществе, где, по мнению Рубанова, вновь царит культ духовных ценностей: любви, семьи, творчества, патриотизма. Именно поэтому основным конфликтом дилогии становится проверка внутренних ориентиров героя, чье мировоззрение формировалось на слове эпох, во времена «лихих» 90-х, жизненными ценностями нового века, общества современного писателя. Именно любовью, в широком смысле этого слова: к женщине («рыжая» Алиса и «маленькая художница» Гера – возлюбленные Знаева в первой и второй части дилогии), к детям (законный наследник Знаева Виталий Сергеевич и внебрачный сын героя Сергей Сергеевич), к близким (единственный, оказавшийся настоящим друг героя Алекс Горохов, которого Знаев предает во второй части дилогии), к Родине (идея поездки в Донбасс – олицетворение мнимого патриотизма героя), – проходит проверку Сергей Знаев. В финале дилогии герой Рубанова остается верным себе: выбирает свободу (в собственном понимании) и одиночество, а не любовь; материальное (деньги), а не духовное (семья, дети).

Таким образом, дилогия Андрея Рубанова, состоящая из двух романов «Готовься к войне!» и «Патриот», – это еще одна попытка писателя (наряду с автобиографической трилогией романов: «Сажайте, и вырастет», «Великая мечта», «Йод») исследовать свое поколение. В центре внимания прозаика традиционно находится успешный (богатый) герой, достижению успеха которого способствовали как личностные качества (трудолюбие, воля, природный ум, упорство, стойкость), так и конкретное историческое время развития нашей страны, 90-е гг. XX века. По мнению писателя, пришедшая на смену социалистической идеологии раннего капитализма в России травмировала сознание молодежи, заменив духовные ценности материальными. Отсюда новаторское определение, которое вводит Рубанов по отношению к своему поколению – «травмированное» («надломленное»).

В своей дилогии Андрей Рубанов решает заговорить «о новой животрепещущей современности, рождающейся на наших глазах» [5, с. 146]. В качестве основных жизненных ценностей современного российского общества писатель выделяет: любовь, семью, творчество, – которые на страницах его романов «Готовься к войне!» и «Патриот» прямо противопоставлены ценностям ориентирам героя, выходя из «лихих» 90-х. Именно поэтому в конце дилогии Сергей Знаев не проходит проверку временем и погибает. Следовательно, в романе «Патриот» Андрей Рубанов подводит своеобразный итог в исследовании своего поколения и утверждает, что человеку, чье мировоззрение основано на антигуманных понятиях, царивших в российском обществе в последнее десятилетие прошлого века, нет места в настоящем.

#### Библиографический список

1. Эстетика. *Словарь*. Москва, 1989: 159 – 160.
2. Рубанов А. *Патриот: роман*. Москва: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2017.
3. Рубанов А. *Готовься к войне!* Роман. Москва: Эксмо, 2009.
4. Рубанов А. *Жизнь удалась: роман*. Москва: Эксмо, 2008.
5. Хужахметов А.О. В поисках героя своего времени: Андрей Рубанов. *Вопросы литературы*. 2016; Выпуск 6: 139 – 147.

#### References

1. 'Estetika. Slovar'. Moskva, 1989: 159 – 160.

2. Rubanov A. *Patriot: roman*. Moskva: Izdatel'stvo AST: Redakciya Eleny Shubinoj, 2017.
3. Rubanov A. *Gotov'sya k vojne!* Roman. Moskva: 'Eksmo, 2009.
4. Rubanov A. *Zhizn' udalas'*: roman. Moskva: 'Eksmo, 2008.
5. Huzhahmetov A.O. V poiskah geroya svoego vremeni: Andrej Rubanov. *Voprosy literatury*. 2016; Vypusk 6: 139 – 147.

Статья поступила в редакцию 14.07.17

УДК 81-26:06.053.56

**Chypsymaa O.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: ojuzstaz@mail.ru

**Dorzhu N.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: namdolmaa@gmail.com

**Ochur T.Kh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign Languages Department, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: taigana82@mail.ru

**THE WAYS OF TRANSLATION OF THE TUVAN ETHNO-CULTURAL LINGUISTIC REALIA WORDS INTO THE ENGLISH LANGUAGE.** The article reveals the problem of the translation of ethno-cultural realia words into a foreign language, particularly the Tuvan language realia words into the English language. In the course of the research the authors identify and characterize ethno-cultural realia words in the works of fiction by A. S. Saryg-ool. The paper also presents the ways of translation of the Tuvan realia words into English. It solves the problem of preservation and development of minority languages by the help of forming an information fund of knowledge and active involvement of ethno-cultural realia words into the global linguistic culture by virtue of the English description. The presented material leads to the conclusion that there are various techniques of translation of the ethno-cultural linguistic realia words into English, such as transliteration (transcription), calques, translation using analogue, descriptive (explanatory) translation.

**Key words:** ethno-cultural realia words, methods of translation, transliteration, calques, translation-equivalent, descriptive translation.

**О.О. Чыпсымаа**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: ojuzstaz@mail.ru

**Н.С. Доржу**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: namdolmaa@gmail.com

**Т.Х. Очур**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: taigana82@mail.ru

## СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ТУВИНСКИХ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЯЗЫКОВЫХ РЕАЛИЙ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В статье раскрывается проблема перевода этнокультурных реалий на иностранный язык, в частности тувинских языковых реалий на английский язык. В ходе работы были выявлены и дана характеристика этнокультурным языковым реалиям в художественных произведениях С.А. Сарыг-оола; были приведены способы передачи тувинских реалий на английский язык. Таким образом, решается проблема сохранения и развития языков малых народностей путем формирования информационного фонда знаний и активного вовлечения этнокультурных реалий в мировую лингвокультуру посредством англоязычного описания. Представленный материал позволяет сделать вывод, что возможно применение различных приемов передачи этнокультурных языковых реалий: транслитерация (транскрибирование), калькирование, перевод с помощью аналога, описательный (разъяснительный) перевод.

**Ключевые слова:** этнокультурные реалии, способы перевода, транслитерация, калькирование, перевод-аналог, описательный перевод.

Этнокультурное содержание языка отражается в языковой «картине мира» народа, представляя специфику конкретного общественно-исторического опыта народа, его общественно-го устройства, быта, культуры, обычаев, искусства, литературы и фольклора. Эта специфика особенно ярко отражается в языковых реалиях, которые образуют самобытный, национальный облик народа [1]. В условиях поликультурной среды проблема регионально-этнического лингвокультурного самоопределения, основанная на наличии существующих культурных различий, обуславливает появление термина реалии. Именно реалии как проявление национального своеобразия выступают основным маркером этнической идентичности [2]. «Национально-специфические реалии многочисленны в рамках каждой определенной культуры и могут быть установлены различные их группы и подгруппы по признаку принадлежности к той или иной сфере материального быта, духовной жизни человека, общественной деятельности, к миру природы» [3, с. 170].

Целью данной статьи является изучение тувинских этнокультурных языковых реалий в произведениях тувинского писателя С.А. Сарыг-оола и основных способов их передачи на английский язык. Безусловно, что художественные произведения красочно описывают самобытный уклад и образ жизни народа, их традиции и нравы.

В свете всё возрастающего интереса специалистов по лингвокультурологии и переводоведению к проблеме взаимопонимания культур и более глубокого понимания своеобразия

национальной ментальности в языке, анализ этнокультурных реалий тувинского языка и трудностей способов их передачи на английский язык является актуальным и представляет большой интерес для теории и практики перевода.

Точная передача реалий на иностранный язык крайне важна, т. к. искажение при переводе лишает реалии национального колорита и может привести к грубым ошибкам, создающим неверное представление о стране и ее народе [1]. Реалии не имеют схожих соответствий (эквивалентов) в других языках, и поэтому не переводятся на «общих основаниях», а требуют особого подхода [4].

Представляем варианты перевода тувинских этнокультурных языковых реалий на английский язык с выявлением вида и типа реалии языка оригинала и словарного соответствия в языке перевода.

### • Использование транслитерации

– воспроизведение буквенного состава лексической единицы на языке перевода, без придания ему дополнительного смысла. Перевод лексической единицы путём воссоздания ее графической формы или буквенного состава обычно применяется при передаче имен собственных, географических названий, фирм. Например:

#### Ономастические реалии

##### А). Антропонимы:

Ам эртен *Адыгжым-биле кады кожуун кирбишаан, Хаяжык-ка журашкаш келили щоң ба, авай* [5, с. 31].

*Адыгжы* – Aдыгзhy, *Хаяжык* – Khajazhyk.



*Аңгыр-оол шоолуг чүве ытывас, кижы арнынче безин ор-та-ла чиге көрүнмес* [6, с. 10].

Аңгыр-оол – Angur-ool.

Б). Топонимы:

*Согуна-Баары деп черде, Арыже көшкен бир аал ара хонуп чыдыр* [6, с. 362].

Согуна-Баары – Soguna-Baary, Ары – Ary.

*Ийи кыс Шивилиг четкеш, шыдашпайн дедир эзпкенер* [5, с. 249].

Шивилиг – Shivilig.

В ходе исследования и анализа приемов передачи языковых реалий тувинской культуры на английский язык было выявлено активное включение приема транслитерации (транскрибирования) в комбинацию переводческих способов, например в составе с калькированием, аналогом и описательным переводом.

- Использование калькирования

– буквальный перевод, при котором реалии переводятся путем точного воспроизведения средствами иностранного языка с сохранением морфемной и словесной структуры языка оригинала.

Обычаи и ритуалы:

*Кенивистиң уш чажын чарып, шайын бузуп, дүгдөг херзэн бүдүрүп алып дээш бараалгал келдивис* [6, с. 186].

Shai buzar – to crush tea: The boy's parents visit the girl's parents with a bar of tea asking them to fix their daughter up with the son at their marital age. Mother of the future bride hands this tea to her husband; he crushes the tea, unpacks the tobacco and gives them to all present people.

Одежда (включая обувь, головные уборы, украшения и пр.):

*... курлак чедип турар калбак кызыл маактарлыг болгаш өлзөй-удазын дөстүг, доруг киш кежи бөртүг аныяк эр...* [6, с. 71].

Maak – a tape: 1. multi-colored tapes on the national cap of the official; 2. numeric symbolism reflecting a new status of a young man: he is not alone now.

- Использование аналога

– приближенный перевод реалии путем поиска близкого по значению соответствия в иностранном языке, не в полной мере отражающих значение исходной единицы, но способных заменить их в конкретном случае [7]. Необходимо учитывать, что в ходе перевода «аналоги» могут, в некоторой степени, искажать необходимое представление обозначаемого ими предмета или явления.

Бытовая реалья:

*Даартазында, эртен даштыгаа өг чанынга, Хөтпе-Шөлүн кежир ыттааш, чоорту-ла кедээр эрзэннерниң шавыга хадыңнар аразынче көжүп бар чоруур, бичии ак энчекчигеш ыш-каш, даады агарып көстүр хой, өшкүмнү көрбүшаан, тара сок-тап тур мен* [6, с. 285].

Enchek – felt blanket.

*Манаакай – мал кажаазының чоогунга, алгы-кеш-биле кижизгэ хюютку кылып каар – оон бөрү коргар* [6, с. 97].

Manakai – a bogey.

Библиографический список

1. Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. *Теория и практика перевода с английского языка на русский*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1963.
2. Доржу Н.С. *Краткий справочник этнокультурных языковых реалий Саяно-Алтайского региона (на английском языке)*: справочное пособие. Н.С. Доржу, Т.Х. Очур, О.О. Чыпсымаа. Кызыл: РИО ТувГУ, 2016.
3. Федоров А.В. *Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы)*: учебное пособие для институтов и факультетов иностр. языков. 5-е изд. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002.
4. Влахов С., Флорин С. *Непереводимое в переводе*: монография. 5-е изд. Москва: «Р. Валент», 2012.
5. Сарыг-оол С.А. *Собрание сочинений*: в двух томах. Кызыл: Тувкигоиздат, 1974; Т. II.
6. Сарыг-оол С.А. *Аңгыр-оолдун тоожузу*. Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1978.
7. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*: учебное пособие. Москва: ЭТС, 2002.

References

1. Levickaya T.R., Fiterman A.M. *Teoriya i praktika perevoda s anglijskogo yazyka na russkij*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1963.
2. Dorzhu N.S. *Kratkij spravochnik `etnokul'turnyh yazykovyh realij Sayano-Altajskogo regiona (na anglijskom yazyke)*: spravochnoe posobie. N.S. Dorzhu, T.H. Ochur, O.O. Chypsymaa. Kyzyl: RIO TuvGU, 2016.
3. Fedorov A.V. *Osnovy obschej teorii perevoda (lingvisticheskie problemy)*: uchebnoe posobie dlya institutov i fakul'tetov inostr. yazykov. 5-e izd. Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU; M.: OOO «Izdatel'skij Dom «FILOLOGIYA TRI», 2002.
4. Vlahov S., Florin S. *Neperevodimoe v perevode*: monografiya. 5-e izd. Moskva: «R. Valent», 2012.
5. Saryg-ool S.A. *Sobranie sochinenij*: v dvuh tomah. Kyzyl: Tuvknigoizdat, 1974; T. II.
6. Saryg-ool S.A. *Angur-oolduñ toozhuzu*. Kyzyl: Tuvinskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1978.
7. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*: uchebnoe posobie. Moskva: 'ETS, 2002.

Статья поступила в редакцию 05.08.17

УДК 81

**Shesterina E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of German Language, MGIMO (Moscow, Russia),  
E-mail: niky.07@mail.ru

**THE DEFINITION OF THE CONTENTS AND STRUCTURE OF IMAGES OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS ON THE BASIS OF THE RESULTS OF ASSOCIATIVE AND TRANSLATION EXPERIMENTS.** The article determines the contents and structure of images of language consciousness on the basis of the comparison of results of associative and translation experiments conducted among the students of the Moscow State Institute of International Relations. Associative experiment is one of the most important methods of reconstruction of language consciousness, as it gives the opportunity to meet verbal memory, mental lexicon and cultural stereotypes of the person. The article is based on the assumption that the reactions received from participants of associative experiment are the semantic basis for the translation. The author concludes on results of the associative experiment that the reason for numerous inappropriate translations is the lack of reactions related to figurative meaning of translated lexeme and, thus, the mismatch of the images of language consciousness in Russian and German.

**Key words:** associative experiment, image of language consciousness, translation experiment, intercultural communication.

**Е.А. Шестерина**, канд. филол. наук, доц. каф. немецкого языка МГИМО (У), г. Москва, E-mail: niky.07@mail.ru

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ОБРАЗОВ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НА ОСНОВАНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ АССОЦИАТИВНОГО И ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТОВ

В статье определяется содержание и структура образов языкового сознания на основании сравнения результатов ассоциативного и переводческого экспериментов, проведенных среди студентов МГИМО. Ассоциативный эксперимент является одним из важнейших методов реконструкции языкового сознания, так как дает возможность познакомиться с вербальной памятью, ментальным лексиконом и культурными стереотипами человека. В статье проверялось предположение о том, что реакции, полученные от участников ассоциативного эксперимента, являются смысловой опорой при переводе. Автор делает вывод о том, что причиной большого количества неадекватных переводов стало отсутствие, по итогам ассоциативного эксперимента, реакций, связанных с переносным значением переводимой лексемы и, таким образом, несовпадение образов сознания в русском и в немецком языке.

**Ключевые слова:** ассоциативный эксперимент, образ языкового сознания, переводческий эксперимент, межкультурная коммуникация.

Каждый язык отражает свои национальные специфические способы концептуализации мира. Текст на иностранном языке понимается реципиентом лишь в том случае, если происходит совпадение содержания и структуры образов сознания (ОС), которые представлены в тексте на иностранном языке и в речемыслительной деятельности переводчика. В том случае, когда реципиент не понимает или не знает ОС текста, адекватного понимания не происходит.

Перевод считается адекватным, если переводчик определяет в тексте доминантный смысл, основываясь при этом на своей концептуальной картине мира.

Ассоциативный эксперимент является одним из важнейших методов реконструкции языкового сознания, так как дает возможность познакомиться с вербальной памятью, ментальным лексиконом и культурными стереотипами человека.

В ходе нашего эксперимента мы постарались определить, становятся ли реакции, полученные от реципиентов в ассоциативном эксперименте смысловой опорой при переводе, или они не используются респондентами. В последнем случае можно сделать предположение, что текст является ментальным контекстом, оказывающим значительное влияние на ассоциативно-вербальную сеть респондента.

Для анализа нами был выбран фрагмент из романа Г. Фаллады «Маленький человек – что же дальше?». Художественное произведение было выбрано, так как метафоры и фразеологизмы художественных произведений наиболее ярко отражают важные компоненты структуры авторского сознания и определенные когнитивные модели.

Из исследуемого контекста нами были извлечены метафорические слова, включенные затем в ассоциативный эксперимент как слова-стимулы. Таким образом, задачей исследования явилось установление связи между потенциалом слова по результатам ассоциативного эксперимента и его использованием в контексте, а также определение различия между ассоциативным полем и процессом понимания.

В ассоциативном эксперименте участвовали как носители русского, так и немецкого языков. Русскоязычные участники эксперимента – это студенты МГИМО (79 человек), немецкоязычные участники – жители Германии (31 участник эксперимента).

В качестве слова-стимула участникам ассоциативного эксперимента было предложено основное слово метафорического комплекса, которое выражает ключевой смысл и эмоции текста на немецком языке – *die Spritze*.

Словари немецкого языка дают такой перевод лексемы *die Spritze*: *шприц, укол*.

Словарь Ожегова следующим образом представляет структуру значения этих слов: *укол* – 1. действие по глаголу уколоть; 2. введение шприцем лекарства; 3. перен. язвительное замечание, поведение, причиняющее обиду; *шприц* – медицинский инструмент

По итогам ассоциативного эксперимента, проведенного среди студентов МГИМО, на слово-стимул *die Spritze* были отмечены такие ассоциации:

боль (3 участника эксперимента),  
больно (7),  
укол (6),  
болезнь (6),  
больница (6),  
прививка (4),  
острый (3),  
лекарство (3),  
медсестра (3),  
врач (2),  
страх, больной, болеть (15),  
грипп, острый, предел терпения, инъекция, как можно меньше, белый халат, напряжение во всем теле, в мягкое место, в зад, в задницу, в вену, делают в больнице, я уколов не боюсь, если надо, уколоюсь, в десну – очень больно, радость, в мягкое место (по 1).

После анализа полученных в результате эксперимента ассоциаций нами была составлена следующая схема содержания образа сознания *die Spritze*:

*место, в которое делается укол (4 реакции);*  
*внешний вид (5);*  
*укол (5);*  
*персонал медицинского учреждения (6);*  
*место, где обычно делают уколы (6); причина, из-за которой был сделан укол (14);*  
*боль, страх перед предстоящей болью и болезненные ощущения после процедуры (39).*

Немецкий толковый словарь Дуден дает дефиницию лексемы *die Spritze*, на основании которой структура слова может быть представлена таким образом:

*инъекция;*  
*прибор, который используется, чтобы впрыскивать или разбрызгивать жидкость;*  
*насос, используемый при пожаре*  
*финансовая инвестиция*  
*фам. огнестрельное автоматическое оружие*  
*контригра (карточный термин, используемый при игре в скат)*

В Большом немецко-русском словаре под рук. Москальской [1], кроме основных значений, даются такие дополнительные значения слова *die Spritze*:

*служанка, девочка;*  
при использовании с глаголом *geben* сочетание приобретает значение *подгонять, подбадривать*  
Участники ассоциативного эксперимента из Германии показали такие реакции на лексему *die Spritze*:  
*Heilung, Wasserpistole, Vorsorge, Sahne, Zucker, Kuchen, piekt, spitz* (4 участника эксперимента),  
*impfen, Angst, Hilfe, die ärztliche Assistentin, Insulin, aua!* (2 участника),  
*au!, Stich, weiße Räume, Ärzte, Arzt* (2), *Schmerz, Feuerwehr, Medizin* (2),  
*Krankenhaus* (2).

Содержательная схема образа сознания, представленного лексемой *die Spritze*, по результатам этого этапа эксперимента может быть условно представлена следующим образом:

*прибор, разбрызгивающий воду* (2 реакции);  
*кондитерский шприц и соответствующие ассоциации* (3);  
*человек, делающий укол* (3);  
*помещение, где делают уколы* (3)  
*внешний вид* (4);  
*боль, болезнь, болезненные реакции* (6);  
*из-за чего был сделан укол* (10).

После сравнения результатов эксперимента, было установлено, что основными реакциями как русскоязычных, так и немецкоязычных участников эксперимента стали лексемы, обозначающие боль, болезненные ощущения и неприятные эмоции. Это свидетельствует о том, что компонент «прокалывать, вызывая при этом болезненные ощущения», стал доминантным в процессе концептуализации.

Таким образом, мы установили, что участники ассоциативного эксперимента в качестве основных актуализировали такие элементы содержательной структуры слова, которые не указаны в лексикографических источниках или даны там как периферические компоненты.

На этапе переводческого эксперимента текстовой фрагмент, содержащий лексему с переносным значением *die Spritze* был подвергнут исследовательскому анализу.

*Ach, er ist noch gut daran. Er weiß von ein paar Verkäufern, die sind hinbestellt worden auf das Personalbüro und sind verwirrt oder ermüdet. „Hat die erste Spritze gekriegt“, sagen sie, „Stirbt bald“. Denn dann wird die Angst ja noch größer, der Verkäufer weiß, es kommen nur noch zwei Spritzen und dann ist Schluss, arbeitslos, Krisen, Wohlfahrt, Schluss.* [H. Fallada „Kleiner Mann – was nun?“, Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1998, S. 314].

Ах, ну ему-то ещё неплохо. Он знает, что некоторых продавцов уже вызвали в отдел кадров и предупредили или выразили поощрение. «Получил первый нагоняй, – говорят они, – скоро конец. Ведь после этого страх растёт, продавец знает, ещё лишь два выговора, а затем конец: безработица, кризисы, конец.

Большой немецко-русский словарь [1] даёт такой перевод выражения *eine Spritze geben*: *сделать укол; ободрять, подгонять к.-л.*

Толковый словарь Ожегова [2] указывает такие дефиниции лексемы «уколоть»: *поранить, воткнув что-то острое; уязвить, обидеть.*

Выбранная в исследовательской версии перевода лексема *нагоняй* имеет в словаре Ожегова дефиницию *строгий выговор*. Лексема *нагоняй* употребляется, как правило, в разговорной речи и поэтому даёт возможность глубже отразить значение лексемы *die Spritze* в данном фрагменте текста: страхи и опасения продавцов, боящихся возможного увольнения. [3 – 5] Из общего контекста романа понятна и ассоциативная связь между сочета-

нием *die erste Spritze kriegen* и лексемой *verwarnen*: отдел кадров делает сотруднику предупреждение, а потеря рабочего места в 20-е годы в Германии в условиях жесточайшей инфляции и экономического кризиса означала крах всего.

В переводческом эксперименте приняли участие студенты МГИМО, владеющие немецким языком, формирующиеся билингвы (61 респондент). У большинства участников эксперимента возникли трудности с переводом метафоры *Spritze* (75% участников эксперимента). Эти реципиенты не смогли адекватно передать авторский смысл, хотя им был предоставлен достаточно большой фрагмент текста, и совпадение переносного значения слова *Spritze* в русском языке и в немецком (обидеть, задеть) должно было облегчить перевод метафоры. Однако эти респонденты использовали стратегию буквального тождества: *первая инъекция, первый укол, сделан первый укол, получил первый укол* и аналогичные варианты.

Следующий перевод фрагмента (и аналогичные ему) был наиболее распространённым:

«Ему уже сделали первый укол», – говорят они, – скоро умрет. Ведь потом страх увеличится, продавец знает, последуют ещё два укола, а затем конец, безработный, кризисы, благотворительность, конец.

Такие переводы не отражают авторского смысла и поэтому не являются адекватными.

3% участников эксперимента не смогли перевести данный фрагмент.

12% респондентов при переводе метафоры опирались на свои личные представления: *укололся в первый раз, впервые вколол дозу, раздобыл первый шприц, получил первую инвестицию*. Эти участники эксперимента не смогли понять контекстуального значения метафорической конструкции и переводили предложенный фрагмент на основании личных представлений. Один из вариантов такого перевода выглядит следующим образом:

«Вколол первую дозу, – они говорят, – скоро умрет». Потом страх становится ведь только сильнее, продавец знает, что ещё всего 2 укола, а затем конец, безработный, ломка, богадельня, конец.

Что же обусловило возникновение проблем при переводе метафоры, представленной в достаточно широком контексте?

Лексема *укол* и её производная форма *уколоть* имеет в русском языке дополнительное значение *обидеть не сильно, но чувствительно, сделав язвительное или неуважительное замечание*. В представленном для перевода фрагменте текста лексема *укол* встретилась в сочетании со словами *конец, кризис, безработица*, но участникам эксперимента не удалось расширить поле интерпретации этой метафоры.

Те же реципиенты, которые использовали стратегию замены авторского смысла собственными представлениями, пошли по абсолютно ложному пути. Они попытались актуализировать в своём переводе важную на сегодняшний день тему наркомании, или же перевели метафору дословно, выбрав самую простую стратегию перевода.

Однако 25% респондентов смогли частично или полностью передать доминантный авторский смысл. Наиболее интересными нам кажутся переводы тех участников эксперимента, которые прибегли к стратегии встречной метафоризации и эмоционального реагирования: *вызвали на ковер в первый раз, получил втык, вот и первый выговор, после первой головомойки, получил первую встряску, вот и заработал первый разнос*. Эти переводы отразили более высокую языковую компетенцию реципиентов.

Сравним результаты ассоциативного и переводческого экспериментов. На первом этапе нами были составлены содержательные схемы структуры образа сознания *die Spritze*. Наиболее частотными реакциями и русскоязычных участников, и немецкоязычных реципиентов стали реакции, связанные с отрицательными эмоциями, обусловленными этой лексемой. Отражённое в толковых словарях русского и немецкого языков более широкое значение лексемы (в русском языке: *задеть, уязвить* и в немецком: *подбадрить, подгонять*) не отразилось в ассоциациях участников.

По нашему мнению, причиной большого количества неадекватных переводов стало отсутствие, по итогам ассоциативного эксперимента, реакций, связанных с переносным значением данной лексемы и, таким образом, несовпадение ОС в русском и в немецком языке.



## Библиографический список

1. *Большой немецко-русский словарь*. Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филичева, М.Я. Цвиллинг. В 2-х т. Москва: Русский язык, 1980.
2. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1981.
3. *Русский ассоциативный словарь*. Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Е.Ф. Тарасов. В 2-х т. Москва: АСТ: Астрель, 2002.
4. *Wahrig Deutsches Wörterbuch*. Mosaik Verlag. 1980.
5. *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. Dudenverlag, Mannheim/Wien/Zürich. 1989.

## References

1. *Bol'shoj nemecko-russkij slovar'*. E.I. Leping, N.P. Strahova, N.I. Filicheva, M.Ya. Cvilling. V 2-h t. Moskva: Russkij yazyk, 1980.
2. Ozhegov S.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1981.
3. *Russkij associativnyj slovar'*. Yu.N. Karaulov, G.A. Cherkasova, N.V. Ufimceva, E.F. Tarasov. V 2-h t. Moskva: AST: Astrel', 2002.
4. *Wahrig Deutsches Wörterbuch*. Mosaik Verlag. 1980.
5. *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. Dudenverlag, Mannheim/Wien/Zürich. 1989.

Статья поступила в редакцию 14.07.17

УДК 81-31.2

**Shikhaliyeva S.H.**, Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre (Makhachkala, Russia),

E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

**Gasanova S.Kh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

**Rajabova P.T.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

**THE PHENOMENON OF CONFLICT "SPEAKING" vs. "LITERARY STYLE" IN THE INTERPRETATION OF A TEXT (THE CASE STUDY OF TRANSLATION TECHNIQUES OF G. OMAROVA'S WORKS).** New structural methods produced specifically for text linguistics have fruitfully combined with methods of analysis organization metalanguage, which has long been used in translations. The authors of the article promotes the translate diagram with the methods of analysis of nominal and derivative morphemic. For a new method of deterministic linguistically extremely important was to study chart nominal and morphemic derivative with qualitative and quantitative characteristics of patronym "the name common name \* name your own".

**Key words:** metalanguage vocational education, lexical patronymic, textual criticism, technology of study texts, metatext.

**С.Х. Шихалиева**, д-р филол. наук, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru**С.Х. Гасанова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,

E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

**П.Т. Раджабова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала,

E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

## ФЕНОМЕН КОНФЛИКТА ПРИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА «РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ» ИЛИ «СТИЛЬ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА»? (В РАМКАХ ПАРАДИГМЫ ПРИЁМОВ ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЙ Г. ОМАРОВОЙ)

Новые структурные методы, вырабатываемые специально для интерпретации текста, должны плодотворно сочетаться с методами анализа организации метаязыка, которые давно уже используются в переводоведении. Авторы статьи популяризируют диаграмму переводоведения с методами анализа именной и деривационной морфемике. Для лингвистически детерминированного метода переводоведения чрезвычайно актуальным явилось изучение диаграммы концепта паронимии с качественными и количественными характеристиками деривационной морфемике «имя нарицательное\* имя собственное».

**Ключевые слова:** метаязык профессионального образования; лексические паронимы; технология обучения текстам; диаграммы метаязыкового текста.

Новейшие достижения сравнительно-исторического языкознания всё больше разъясняют происхождение языков, изучение которых важно для осознания единства человечества. Гипотеза лингвистов-антропологов Э. Сепира и Б. Уорфа стала мощным толчком для развития концепций происхождения языков задолго до того, как сформировалось исследовательское направление, получившее название теории межкультурной коммуникации [1, с. 193]. Для нового направления межкультурной коммуникации оказались чрезвычайно актуальными идеи происхождения языков о том, что мировоззрение и поведение людей лингвистически детерминировано и «восприятие мира» осуществляется через систему социокультурных факторов. Помимо влияния собственно социокультурных факторов важную роль играют языковые контакты, исторические особенности этноса и многое другое. Однако попытки увидеть прямое воздействие языковых контактов в лексике и грамматике могут оказаться весьма спекулятивными. Более естественным и верифицируемым является обращение к фольклорному дискурсу, поскольку в рамках дискурсивного события речь идет не о правилах происхождения языков, а о стратегиях интерпретации текстов, использование которых дает коммуникантам большую свободу выбора организации разговорной речи.

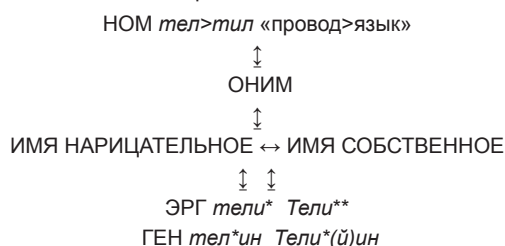
Когнитивные процессы интерпретации текстов универсальны, однако существуют различия в восприятии происхождения языков и сегментации окружающего мира с представителями разных лингвокультурных сообществ. Новые структурные методы, вырабатываемые специально для интерпретации текстов, должны плодотворно сочетаться с теми методами организации речи, которые давно уже используются в переводоведении. В частности, современное переводоведение при интерпретации текстов привлекает методы сравнительно-исторического языкознания с анализом реконструкции денотата / сигнификата и знака лексик / семантики [2, с. 30]. Однако лингвисты не только игнорировали переводческую проблематику реконструкции, но развили принцип так называемой теории непереводимости.

Косвенные исследования этнолингвистических штурмов, которые показывают, что изучение фольклора в широком культурно-историческом контексте оказывается экологически плодотворным при проекции приёмов переводческих проблем лингвокультурологического аспекта, могут пролить свет не только на этногенез древних земледельческих цивилизаций, но и круга устных произведений, оказывающихся связанными либо непосредственными отношениями родства, либо косвенными субстратно-адстратными формами языка фольклора [3, с. 41].

Предлагаемая статья является попыткой проекции микро-текстовых штудий с приёмом лингвокультурологического аспекта. Стихотворение Г. Омаровой «Телизене», определяющее компонент художественного текста, начинается фразой *телин зене* «провода звон». Первая конструкция табасаранской проекции перевода различает фон греческого, английского, французского ритма: греческое *тел* «далекое место», английское *тел* «сказать», французское *тел* «говорить». Второй фон табасаранской проекции *тили* «пресный хлеб» различает фон тюркских языков *тил* «язык». Согласно фразе *телин зене* фон паронимической аттракции выявляет единицу текстообразующего маркера «провода звон // звон из провода». Этот маркер паронимической аттракции в проекциях языковой игры структурирует речевые единицы со специфическими транспозициями переводчика – автора и персонажа [4, с. 87]:

ЕДИНСТВЕННОЕ ЧИСЛО	МНОЖЕСТВЕННОЕ ЧИСЛО
НОМ <i>тел</i> «что?» > <i>Тели</i> «кто?»	НОМ <i>тел-ар</i> «что?» > <i>Тели-</i>
ЭРГ <i>тел-и</i> > <i>Тели-(й)и</i>	<i>(й)н-дар</i> «какие?»
ГЕН <i>тел-ин</i> > <i>Тели-(й)ин</i>	ЭРГ <i>тел-ар-и</i> > <i>Тели-(й)ин-</i>
ДАТ <i>тел-из</i> > <i>Тели-(й)из</i>	<i>дар-и</i> «кто?»
	ГЕН <i>тел-ар-ин</i> > <i>Тели-(й)</i>
	<i>ин-дар-ин</i> «кого?»
	ДАТ <i>тел-ар-из</i> > <i>Тели-(й)</i>
	<i>ин-дар-из</i> «кому?»

Риторическая транспозиция ритма стиха устанавливает социально ориентированную языковую игру с «одушевленным или неодушевленным посессором».



#### Библиографический список

1. Капица Ф.С. Современные гипертекстовые системы и фольклор. *Фольклор. Комплексная текстология*. Москва: Наследие, 1998: 192 – 203.
2. Арнольд И.В. *Семантика. Стилистика. Интертекстуальность*. Москва: УРСС, 2013.
3. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: ЭТС, 1999.
4. Жирмунский В.М. *Теория литературы. Поэтика. Стилистика*. Ленинград: Наука, 1989.
5. Алексеев И.С. *Текст и перевод. Вопросы теории*. Москва: Международные отношения, 2008.

#### References

1. Kapica F.S. Sovremennye gipertekstovye sistemy i fol'klor. *Fol'klor. Kompleksnaya tekstologiya*. Moskva: Nasledie, 1998: 192 – 203.
2. Arnol'd I.V. *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost'*. Moskva: URSS, 2013.
3. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: ETS, 1999.
4. Zhirmunskij V.M. *Teoriya literatury. Po'etika. Stilistika*. Leningrad: Nauka, 1989.
5. Alekseev I.S. *Tekst i perevod. Voprosy teorii*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2008.

Статья поступила в редакцию 07.07.17

УДК 811.161.1

**Nikolenkova N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: natanik2004@mail.ru

**THE LEXICAL STRUCTURE OF THE TRANSLATION OF ATLAS BLAEU AS A MODEL SCHOLAR OF THE CHURCH SLAVONIC LANGUAGE OF THE XVII CENTURY.** The article describes the structure of the vocabulary, which is formed at the organization of translation from Latin into Church Slavonic language, geographical Atlas of the XVII century, known as the Blaeu Atlas (*Theatrum orbis terrarum sive Atlas novus*). Made in the middle of XVII century in Moscow, the translation is known to be composed of four drafts and three stationery lists and not received in due time, wide distribution, however, became the first model of the scientific register of late Church Slavonic and influenced the structure of the language of science as the second half of XVII and beginning of XVIII century. The main feature of the lexical structure of the studied source is a conscious approach of the book translators belonging to the circle of Epiphany Slavnetsky. This approach represents a model that includes the use of archaic forms for the period of the XVII century relating to the standard register of Church Slavonic and widespread in the sacred texts of the preceding period; precisaria text, including the inclusion is not known to the earlier language of the vehicle; an active construction of new words, primarily with a complex structure. The study clar-

ifies the common features of the academic register of the Russian literary language in the initial period of formation of the scientific discourse in Moscow Russia.

**Key words:** scientific discourse, history of Russian literary language, Church Slavonic literacy, history of lexical structure of Russian language, history terminology.

*Н.В. Николенкова, канд. филол. наук, доц. филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: natanik2004@mail.ru*

## ЛЕКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПЕРЕВОДА АТЛАСА БЛАУ КАК ОБРАЗЕЦ УЧЕНОГО ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА XVII В.

В статье рассматривается структура лексики, которая формируется при организации перевода с латинского на церковнославянский язык географического атласа XVII в., известного как Атлас Блау (Theatrum orbis terrarum sive Atlas novus). Выполненный в середине XVII в. в Москве, этот перевод, известный в составе четырех черновых и трех беловых списков и не получивший в свое время широкого распространения, тем не менее, стал первым образцом ученого регистра позднего церковнославянского языка и повлиял на структуру языка науки как второй половины XVII, так и начала XVIII в. Главным признаком лексической структуры исследуемого источника является сознательный подход к нему переводчиков книжного круга Епифания Славинецкого. В ходе этого подхода выстраивается модель, включающая в себя использование архаичных для периода XVII в. лексем, относящихся к стандартному регистру церковнославянского языка и распространенных в сакральных текстах предшествующего периода; грецизация текста, в том числе включение не известных языку ранее грецизмов; активное конструирование новых слов, в первую очередь сложных по структуре. Данное исследование уточняет общие признаки ученого регистра русского литературного языка в начальный период формирования научного дискурса в Московской Руси.

**Ключевые слова:** научный дискурс, история русского литературного языка, церковнославянская книжность, история лексической структуры русского языка, история терминологии.

1. Вторая половина XVII в. в работах по истории русского языка долгое время рассматривалась как период внутреннего распада его системы, который в результате приводит к прекращению использования церковнославянского как литературного языка Московской Руси. В.В. Виноградов называет язык, функционирующий в целом ряде сочинений этого периода, «еллино-славянским», видит главной особенностью такого стиля ориентацию на греческий язык – «приём морфологического, синтаксического, семантического и фразеологического отражения греческого языка», а вслед за Федором Поликарповым говорит о культивировании в нем «высоты» и «извития словес»: «преобладают торжественные, нередко искусственно составленные слова, риторически изощренные, цвествистые фразеологические обороты и запутанные синтаксические конструкции» [1, с. 16 – 17].

Введение в научный оборот не исследованных ранее текстов позволило по-иному рассмотреть этот этап в развитии литературного языка. В конце 50-х – начале 60-х гг. в Москве Епифанием Славинецким, Арсением Сатановским и Исайей Чудовским был осуществлен перевод географического трактата, изданного в 1645 г. в Амстердаме отцом и сыном Вильгельмом и Иоанном Блау [2; 3]. Перевод сохранился в коллекции рукописей Синодального собрания (ОР ГИМ Син. 779, 781, 780 и 41 – черновые экземпляры и Син. 19, 112 и 204 – беловики). Долгое время находящийся в собрании патриарха Никона, для которого и был приготовлен, этот текст остался неизвестен широкой общественности, однако вступление – «Введение в космографию» – все же повлияло на язык формирующийся науки [4].

Первое описание перевода Атласа Блау было осуществлено А.И. Соболевским, который выделил его из всех остальных космографических сочинений, попавших в XVI-XVII в. на Русь, и определил язык перевода как «ученый церковнославянский» [5, с. 61], противопоставляя его русскому и плохому церковнославянскому языку других текстов. Однако параметры этот «ученого» церковнославянского А.И. Соболевским не были определены, единственный отмеченный признак – грецизация текста (кентрь, гиперорейский). В.М. Живов в своей итоговой монографии «История языка русской письменности» возвращается к определению церковнославянского как «ученого» языка. В его определении это язык, основанный на грамматическом подходе, знании грамматики, и противопоставлен он текстологическому подходу, основанному на знании текстов. «Новое отношение к церковнославянскому языку как к объекту *ученого моделирования* (выделено нами – Н.Н.) имеет далеко идущие последствия для истории русского литературного языка», ценность книжного языка начинает соотноситься с его обработанностью, с деятель-

ностью редактора или переводчика. Отметим, однако, что в монографии В.М. Живов привлекает лишь те тексты полемического характера, которые объясняют собственно новый подход к организации языка, но не анализирует сочинения, построенные на основе этой новой ориентации, хотя упоминает, что на этом типе (по формулировке Живова – новом, пятом регистре) письменного языка создаются, например, трактаты Епифания Славинецкого [6, с. 874 – 887].

2. Наш памятник представляет собой уникальный материал для изучения формирования структуры языка зарождающейся в Московской Руси науки. Во-первых, перевод географического сочинения с точки зрения средневековых представлений входит в систему ученых знаний (астрономия наряду с арифметикой, геометрией и музыкой относится к квадриуму [7, с. 222]). Во-вторых, сделанный с латинского языка перевод позволяет сопоставить статус латыни как западного «ученого» языка, выходящего в середине XVII в. в первую очередь как язык европейской науки, и только формирующийся регистр церковнославянского.

Анализ грамматической системы перевода выявил как элементы ориентации на грамматические сочинения XVII в., так и самостоятельные решения Епифания Славинецкого и его товарищей [8]. Большая часть парадигм, представленных в переводе Атласа, построена по моделям одной из печатных грамматик, известных книжникам, – это и грамматика Л. Зизания, и разные издания грамматики М. Смотрицкого. Выявлена нами и попытка выстроить не описанные в грамматиках церковнославянского языка структуры (в первую очередь синтаксические) по моделям латинской грамматики [9].

Лексическая структура перевода, по нашим наблюдениям, также строится на основе не стихийного, а сознательного подхода авторов к моделированию «ученого» регистра. Вводя в свой текст уже известные церковнославянскому языку или, наоборот, новые лексемы, Славинецкий и его соратники следуют, вне всякого сомнения, определенной логике. Ряд принципов реконструируется на основе наблюдений над использованием слова «география» и образований от него в Атласе. В процессе перевода наблюдается вариативность: транслитерация («географ», «географский»), «география») соединена с попыткой создания сложного слова («землеописатели», «странописцы» и т. д.) [10, с. 17], эти два приема чередуются (при этом Славинецкий тяготеет к транслитерации, Сатановский предпочитает сложное образование)<sup>1</sup>. Этот подход отчетливо проявился у книжников именно во время работы над научным текстом, что будет продемонстрировано при сопоставлении Атласа и более раннего перевода – лексикона латинского [11].

<sup>1</sup> Объем текста весьма значителен. Объем черновых экземпляров – 2301 лист. Беловые экземпляры содержат 1105 листов беловика (общий объем перевода при расчете рукописей в лист вместе с черновиком Син. 41 составит 1729 листов). На сегодняшний момент автор статьи подробно исследовала перевод 1 и 3 томов, переведенных Епифанием Славинецким и Арсением Сатановским и переписанных одновременно одним московским писцом.



Мы считаем главными чертами лексической структуры перевода, который демонстрирует ранний этап создания «ученого» регистра церковнославянского языка, следующие: 1) включение грецизмов, в том числе их введение вместо латинской лексемы в оригинале; 2) широкое использование архаичных лексем, которые ранее характеризовали язык южнославянских переводов с греческого, а в период XVI – XVII вв. являются элементами сакральных текстов, подчеркивая их консерватизм и противопоставление живому языку; 3) создание сложных слов на основе моделей, уже существующих в церковнославянских текстах. Эти лингвистические стратегии направлены на включение языка создающейся науки в рамки стандартного регистра церковнославянского языка позднего этапа его развития. Рассмотрим данные механизмы отдельно.

**2.1. Грецизмы.** Традиция изучения текстов, созданных или переведенных кружком «грекофилов», предполагает пристальное внимание к использованным грецизмам [12, с. 463]. Введение в язык новых греческих заимствований оказывается характерным для Епифания Славинецкого, например: мнози діалекти<sup>2</sup>. Словарь XI-XVII вв. фиксирует первое употребление в значении 'язык, наречие' в делах патриарха Никона 1666 г.: «новопреложенные книги съ греческаго діалекта...исповѣдаю и держу без сомнѣнія» [13, с. 242]. Однако мы обнаруживаем в переводе Атласа Блау более раннее его употребление: Азъки ложесна нарицати може<sup>3</sup>, изънихъ мнози діалекти, аки ѿрасли изведемъ сътъ (л.22об). Позже Епифаний, работая над Новым Заветом, объяснит необходимость оставить часть лексем без перевода, поместив перед текстом словарь Речения еврейская, еллиская и латинская вѣрѣтающа<sup>4</sup>ся в новомъ завѣтъ не преведенная на славенскій діалектъ, за свойство и лѣпотѣ онѣхъ діалектѣвъ (ОР ГИМ, Син. 472, лл. 5-8) [14]. Вхождение лексемы в научный язык ярко демонстрирует второй пример из Словаря XI-XVII в.: «Арифметика сирѣчь наука числительная. С разныхъ діалектовъ на славенскій языкъ преведеная» (титовый лист Арифметики Магницкого, 1703 г.) [13, с. 242].

Грецизмы Атласа Блау можно разделить условно на две группы: во-первых, опознанные в латинском тексте слова греческого происхождения; во-вторых, грецизмы, использованные вместо латинского слова. Оба способа введения таких лексем в текст известны: грецизмы используются со времен первых переводов, а, к примеру, в переводах кружка Курбского отмечаем *хвротонисанъ* (*χευρονων*) на месте «*initiaretur*» [15, с. 62]. Для грецизмов перевода Славинецкого можно отметить еще одну особенность: значительная часть их если встречалась в церковнославянских текстах раньше, то характеризовала в первую очередь стандартный регистр сакральных текстов, в том числе переводов Священного Писания.

К примеру, в главе *Briscovia* читаем: и граждѣне мздѣтъ *кинсонъ* годищный за почерпенъ водѣ<sup>5</sup> (176; *civesque solvent censum annuum pro hausta aqua*; 61с). Греческая лексема известна евангельскому тексту, однако в ранних переводах не имеет передачи «кинсонъ» [16, с. 127], этот вариант зафиксирован в Новом завете митрополита Алексия: «достойт ли кинсонъ кесарю дати» (Мк 12: 14), та же лексема маркирует переводы с латинского в составе Геннадиевской Библии [там же]. Изучая Беседы Иоанна Златоуста на Евангелие от Матфея, переведенные учеником Максима Грека старцем Силуаном в 1524 году, Т.В. Пентковская отмечает там ту же грецизированную форму *кинсо*<sup>6</sup>, рассматривая ее как характерную для переводов Максима Грека [17, с. 26]. Влияние деятельности Максима Грека на труды Епифания Славинецкого и книжников-грекофилов нуждается в дальнейшем изучении.

Несколько раз в тексте перевода встречается другой грецизм: *граждѣнѣмъ* кромѣ власти ковати *номисмати* (114; *civibus præter jus cudentæ monetæ*; 24 b). В этом случае грецизм (*νόμισμα*, *νόμισματος*), отсутствующий в исторических словарях, не имеет опоры на грецизм латинского текста. Есть в Атласе другие примеры использования названной лексемы к примеру, в главе «*Моравіа*»: *обрѣтошася номисмати*; *номисма* же баше (86). Во втором случае мы также видим опору на латинизм: «*Moneta*

*autem erat* (8a), тогда как в первом мы видим и в латинском тексте грецизм: «*fuerint numismata*», однако при передаче его в церковнославянский перевод Славинецкий ориентирован на греческую фонетику.

Такой выбор лексемы становится актуальным для грекофилов лишь при работе над Атласом, ведь ранее, при работе над лексиконами, они предлагали для «*moneta*» перевод «монета, пѣнзѣ» [11, с. 272]. Такой подход переводчиков к тексту очевидно нового для них жанра мы отмечаем и в других случаях: так, грецизм *херсонисъ* (*χερσονησος*) заменяет у Славинецкого латинское «*peninsula*» во всех без исключения употреблениях: *Еврѣи страны ѿчасти сѣиши сѣтъ, ѿчасти Херсониси*, и Острови (л. 21об; *Europæ regions partim Continentes sunt, partim Peninsulae & Insulae*; 5b), а в «Лексиконе латинском» Славинецкий переводит «*peninsula*» как «островъ, водами обточенъ» [14, с. 226]. Включение в «ученый» регистр именно грецизма соответствует, вероятно, задаче моделирования этого регистра как близкого к стандартному.

Надо сказать, что при отсутствии латинизма «монета» мы обнаруживаем в переводе «пѣнзѣ»: и пѣнзѣи кѣють четвероугольны (40об; *monetamque cudunt quadrangularem*; 16b), однако необходимо уточнить, что приведенное отмечено в главе «*Лівоніа*». Лексема *пѣнзѣ* относится к древнейшему пласту славянской лексики и представлена практически во всех славянских языках с древних времен, будучи зафиксирована в Мариинском, Зографском и Остромировом Евангелиях, «однако в поздней русской традиции актуализируется ее соотношение с польской языковой средой благодаря разнообразному рода контактам с Речью Посполитой» [18, с. 203]. Использование лексемы в переводе Нового Завета, над которым работает Славинецкий и его соратники, в первую очередь Евфимий Чудовский, связано в том числе с влиянием польских библийских текстов. Появление ее в нашем случае безусловно связано с описанием территории, находящейся под польским, а не московским влиянием в середине XVII в.<sup>3</sup>

Выбор грецизма вместо латинизма именно для создания лексической структуры ученого регистра ярко характеризует перевод лексем, встречающихся в географическом трактате регулярно. В каждой главе Блау подробно описывают разделение территорий на более мелкие единицы – провинции. В Лексиконе латинском был предложен такой вариант: «*provincia*, *вбла*(с) *тѣ*, страна» [11, с. 336], однако в Атласе регулярно используется грецизм *епархія* (*ἐπαρχία*): *Есѣанъ Епархїи сътъ*, *Гарріа* (40; *Esthiorum provinciae sunt, Harria*; 16b); *Маркоманнани тѣ Германїи Епархїи обладати* (86; *Marcomannos eam Germaniae provinciam occupasse*; 8a); *Леодїискаа Епархїа*, *любо Белгїискими ѿвсюдѣ окръжена* (74; *Leodicensis provincia, quamvis Belgicis undique cincta*; 1a) и т.д. [также см. 14, с. 228].

Таким образом, первым принципом, на котором сознательно основываются переводчики научного географического сочинения, будет широкое введение грецизмов (как хорошо известных, так и новых для читателя) в целях как можно более близкого соотношения нового ученого регистра со стандартным, реализованным в сакральных текстах.

**2.2. Архаизмы.** Анализируя переводные памятники XI-XIV вв. с точки зрения лексики, А.А.Пичхадзе выделяет среди ранних переводов группу, содержащую южнославянизмы, в состав которой включает Хронику Георгия Амартола, толковые переводы, Беседы на Шестоднев Севериана Гавальского, Ефремовскую кормчую и т.д. В числе частотных для памятников этой группы лексем отмечается причастие-прилагательное *изащени* в значении 'выдающийся, исключительный' и глагол (не)пѣщевати с производными от него [19, с. 57 – 61].

«Непѣщевати» (в значении 'думать, полагать; воспринимать каким-л. образом; ссылаться на что-л.; сомневаться') зафиксирован, по данным [20, с. 261] в тексте Евангелия (Лк 7:43; по Остромирову евангелию<sup>4</sup>), в служебной Минее XI в., в круге выделенных в особую группу А.А.Пичхадзе (Ефремовская кормчая, Хроника Георгия Амартола), сочинениях Климентия Смолятича, а также в двух текстах более позднего времени – Хронографе

<sup>2</sup> Во всех случаях цитаты из Атласа Блау даются по рукописи ГИМ Син. 19 с максимальным соблюдением орфографии, но без диакритики.

<sup>3</sup> С 1629 года после Альтмаркского перемирия большая часть Ливонии вошла в состав Швеции. Отец и сын Блау очень внимательны к таким деталям и, к примеру, при подготовке издания 1645 года тщательно исправили уже не соответствовавшие действительности факты [4, с. 116-117]. Однако факт перехода фактического владения описываемой территории от одной европейской страны к другой, вероятно, был весом именно для этих держав и остался не отражен в тексте Атласа. Епифаний Славинецкий, как нам кажется, мог о политических тонкостях не знать и считал территорию польской.

<sup>4</sup> В Геннадиевской Библии в этом чтении «мню», так сохраняется и в Библии 1663 г.

1512 г. («На сего непщеваше Маврикии, яко восхитити имать у него царство») и Житии Герасима Болдинского («Онъ же, непщуща, яко убити его хотяхъ, зѣло убояся ихъ»). Единично отмечен в текстах после XV в. глагол «непщеватися» (Никоновская летопись, Житие Иосифа Волоцкого [там же, с. 262]). В похожем круге текстов употреблено и существительное «непщеваніе» («повод, предлог; мнение; сомнение; подозрение; репутация; рассуждение»): кроме вышеназванных сочинений, оно отмечено, например, в сочинениях митрополита Даниила, Алфавите XVII в («непщевание – мнение»), а также в тексте более позднего времени – «Отразительном писании о новоизобретенном пути самоубийственных смертей» 1691 г. [там же, с. 261].

Для ряда указанных источников исследователями предполагается южнославянское происхождение. По мнению А.Н. Попова, «древнейшая редакция (Хронографа) является переводом с южнославянского оригинала», другие исследователи считают его русским по происхождению, однако «попавшим впоследствии на южнославянскую почву» [21, с. 500]. Автором последнего Жития Иосифа Волоцкого, «нередко обозначаемого в литературе как «Житие, составленное неизвестным», часто считается южнославянский (сербский) публицист Лев Филолог [22, с. 274].

Распространенность образований от «непщевати» в русских агиографических текстах XVI–XVII вв. мы проверили по данным СКАТ<sup>5</sup> и нашли всего 3 случая его употребления, например: паче же непщеваше во ѿмѣ своемъ, ꙗкѡ быти мѣстѹ томѹ, еже емѹ бѣѡ обща [23, с. 43]. Вероятно, говорить о широкой употребительности образований от этого глагола в церковнославянском языке нельзя.

Однако при единичности их использования они встречаются в стандартном регистре, характеризуют язык ученой традиции до XVII в. В первой четверти XVII в. «началась активная комплексная работа по составлению собрания сочинений Максима [Грека] и по переписыванию его крупнейших переводов» [24, с. 41]. В Предисловии к московскому изданию Грамматики 1648 г. использована компиляция сочинений Максима Грека, в которых утверждается инновационный для Московской Руси грамматический подход к книжному языку и тексту [25, с. 504 – 507]. Создавая ученый регистр, Епифаний Славинецкий мог косвенно ориентироваться и на сочинения Грека, в которых образования от «непщевати» встречаются, к примеру: оубогаго нѣкогого и нищаго разньствіе быти непщѹю [24, с. 48]<sup>6</sup>.

В тексте Атласа образования от непщевати частотны и использованы для перевода нескольких латинских лексем: нѣдро быти непщеваша Океана Полѣнощнагѡ (21; putaverunt)<sup>7</sup> велико нѣчто ꙗ съдѣати непщевашѹ (50; putabant); источникъ, чѣтырехъ непщѹи поприщѹ (190об; puta) от глагола «puto, avi, atum, are» («размышлять, обдумывать; подсчитывать; оценивать; считать, рассматривать; предполагать, полагать, думать» [26]); коемѹ непщеванію ктомѹ единодѣшнѹ пописѹю (28об; sententiæ); на послѣднемъ мѣстѣ непщевателенъ есть Ринь (185; censendus).

В предшествующий период своей деятельности книжники столь явного тяготения к данной архаичной лексеме не имели. К примеру, для перевода существительного «sententia» предложены «мнѣніе, разумнѣе, сказаніе, повѣсть, краткореченіе, умишленіе»; глагола «censeo» – «мню, и(с)пра(в)ляю, строю», «puto» – «мню» [11, с. 368, 117, 339]. В Лексиконе славяно-латинском образования от «непщевати» выступают как полные синонимы к «мнѣніе, мню» [там же, с. 476]. На наш взгляд, выбор переводчиков связан именно с моделированием ими ученого регистра, подбора и выстраивания лексической структуры первого научного сочинения.

Одними из самых частотных в Атласе оказываются производные от изащный. Словарь XI–XVII вв. «изящество», «изящество», «изяществовати», «изящитися», «изящный» со значением «выдающийся, превосходный (в чем-то), выделяющийся, самый лучший» фиксирует в уже отмеченных выше памятниках, а также в старопечатном Прологе 1643 г., Лексиконе Беринды<sup>8</sup>, сочинениях Симеона Полоцкого, переводе «Похождения в Святую зем-

лю князя Радивила Сиротки», сделанном с польского издания в первой четверти XVII в. [27, с.219–220].

Производные от изащный в переводе Атласа используются для перевода еще более широкого круга латинских лексем, чем непщевати. Отметим некоторые из них:

– ꙗкѡ гради имать ... изащнѣишыа (22об; augustissimas(que) от augustissimus, a, um, степень сравнения от augustus, a, um в значении «великий, священный, возвышенный»);

– мѡжеи добродѣтелию изащныхъ (23; praedictorum от причастия praeditus от в значении прилагательного «отличающийся»<sup>9</sup>);

– и ꙗ тоа крове изащнѣишиа доми кнѣей въдвиге (29; nobilissimas от nobilis, e = «известный, заметный; прославленный, знаменитый; превосходный» [26]); междѹ изащнѣишими Сілесіи Комитствы (91об; nobiliores);

– зданіемъ изащнымъ знаменита (65; eximio от eximius, a, um = «составляющий исключение, исключительный; отличный, превосходный, особенный» [там же]).

– многими имены изяществуе Еврѡпа (21; excellit от excello, ege = «выделяться, выдвигаться, превосходить, выдаваться, возвышаться, отличаться» [там же]);

– израднѣ изяществует Бергенское (28об; eminent от emineo, ege = «выступать, выдаваться; обнаруживаться, быть заметным; отличаться» [там же]).

В ряде случаев для калькирования латинизма может добавляться приставка: аще же вещи преизащнѣ съдѣанны (21; praecclare); преизаществуе ничтоже рекѹ (23; praestantia); но иногда переводчики отказываются от создания кальки и не повторяют приставку: и богатствы изяществовахѹ (29; praestarent).

Широкое использование в ученом регистре производных от изащный особенно заметно на фоне редкого использования их в оригинальных памятниках церковнославянского языка традиционных жанров. К примеру, в корпусе агиографических памятников XVI в. отмечено лишь 6 случаев употребления производных с «изящ-»: изащный, изащнѣ, преизащну, преизащнеишии, преизаществу, к примеру: въ прѣбнѣи преизащнѣишии въдобродѣтеле превысочайши [29, с. 197].

Сопоставление употребления производных от изащный в двух близких по времени создания переводах круга Славинецкого – Атласе Блау и Лексиконе латинском – показывают изменение переводчиков к принципу передачи значений латинских лексем. Так, «excellens» в Лексиконе Славинецкий переводит как «изрядный<sup>9</sup>, избранный», «pra(e)clare» как «преславно», «augustus» – «пречестный, преизащный», «praestans» – «избранный, начрочный» (но «praestandus» – «преизащный»), «praeditus» – «обдаренъ, украшенъ» [11, с. 186, 327, 97, 325]. В славянском лексиконе, составляемом параллельно, также нет полного соответствия: «Изящество. Pra(e)stantia. Singularitas. Dignitas. Amplitudo. Изящный. Singularis. Pra(e)stans» [11, с. 454]. Таким образом, если сначала книжники стремились к максимальному разнообразию в передаче значений латинских слов, то при переводе Атласа Блау ими была выбрана стратегия способствовать устранению излишнего синонимического варьирования. Одновременно реализуется лингвистическая установка по расширению состава специально книжной лексики, «ученый» текст маркируется с помощью специфически книжных элементов [6, с. 848–852].

Отметим еще и третью частотную в переводе лексему, также воспринимаемую как архаичную ко времени создания Славинецким переводом Атласа, – образования от глагола гобзити. Словарь XI–XVII вв. показывает нам невысокую частотность образований от данного корня («гобзание», «гобзѣти», «гобзие», «гобзина», «гобзый», «гобзование», «гобзовати», «гобзый», «гобизна» и т.д.); при этом в памятниках XVII в. эти лексемы почти не отмечаются (один пример из Пролога 1677 г.) [13, с. 49–50]. В корпусе русских агиографических текстов этого времени нами обнаружено лишь 3 примера, к примеру: плодѹ гобзованіе подати на оумоли [30].

<sup>5</sup> Санкт-Петербургский корпус агиографических текстов; электронный ресурс – <http://project.phil.spbu.ru/scat/page.php?page=project>.

<sup>6</sup> Хочется поблагодарить автора статьи И.В.Вернер, обратившую наше внимание на этот пример во время доклада на XLVI Международной филологической научной конференции в г. Санкт-Петербург 17 марта 2017.

<sup>7</sup> В Словаре XI–XVII вв. пример дан на «изящество», однако интереснее в Лексиконе Беринды дается само прилагательное «изящный» – как полный синоним к «изрядный» [28, с. 47]. Заметим, что южное происхождение текста и даже подчеркнуто украинское подчеркивается исследователями, в первую очередь В.В.Німчуком.

<sup>8</sup> Хочется выразить огромную благодарность коллегам с кафедры классической филологии МГУ им. М.В.Ломоносова – В.В.Мухановой и Я.Л.Забудской – за консультации и уточнения форм латинских лексем.

<sup>9</sup> Нельзя не обратить внимание, что выбран вариант, использовавшийся в Лексиконе Беринды.

Частотность использования производных от *gobziti* в расматриваемом нами переводе довольно большая. Опорным латинским будет несколько слов, к примеру: Земли *gobzovanie* питаеѣ (290б; *ubertas* = 'плодородие, изобилие, богатство' [26]); Земля е<sup>ст</sup> *gobzitelnoju* толщею богата (310б; *uberti* от *ubertus*, а, *um* = 'плодородный, урожайный' [там же]). В Лексиконе латинском читаем: «*ubertas*, *gobzovanie*. *ubero*, *as*, *ugobzaju*, *ugobzaju*. *ubertim*, *gobzova(n)nŭ*. *ubert(us)*. *wbilni(i)*, *plodono(s)ni(i)* [11, с. 408], присутствует и книжная лексема, и ее более простой вариант. Как равноправные синонимы перечисляются лексемы и в ином месте Лексикона латинского: «*ferax*, *плодови(т)*, *gobzova(n)*. *feracissimus*, *плодовиѣ(и)ши(й)*. *feracitas*, *gobzovanie*, *плодонocie*. *fertilis*, *плодоно(с)ны(й)* [там же, с. 196]. В переводе Атласа все вышеперечисленные лексемы переданы только одним вариантом: *любю нѣсть велика, gobzitelna* обаче еѣ (320б; *ferax*, *acis* = 'плодородный, плодоносный' [26]); островъ иногда меншиъ Зеландиѣ, но *gobzovaniemъ* блгополчнѣйшъ (300б; *fertilitate* от *fertilitas*, *atis* = 'плодородие, изобилие' [там же]); страна вса равна, и *gobzitelnyŭsha* еѣ (390б; *fertilissima* от *fertilis*, *e* = 'плодородный, плодоносный; богатый, изобилующий; урожайный' [там же]). Есть в переводе Атласа фрагменты, где контактно расположено сразу несколько маркированных лексем, например, в главе *Brisovia*: за *изащное gobzitelstvo* (176; *eximiam feracitatem*).

Таким образом, моделирование лексической структуры «ученого» регистра соотносится с одной из основных тенденций в книжном языке XVI-XVII вв. – использовании лексем, маркирующих максимальное отталкивание книжного языка от разговорного.

**2.3. Развитие переносных значений.** Частной тенденцией выше отмеченного процесса будет создание переносных значений редких церковнославянизмов при их употреблении в новом по жанру тексте. История изучения лексики связывает это явление с XVIII в.: так, разбирая появление новых оттенков значений у лексем «восхитить, восхищение, вообразить, воображение» и т.д., академический труд о лексических процессах XVII-XIX вв. постоянно использует обороты «в XI-XVII слово имело ряд (следующих) значений», а с XVIII в. стало фиксироваться «в образных, переносных употреблениях» [31, с. 262]. В переводе Атласа Блау мы сталкиваемся с рядом случаев, когда можно говорить о первой попытке использования слова в переносном значении.

В главе Европа есть большой рассказ о классификации языков, в котором переводчики используют церковнославянизм «ложесно/а». Словарь XI-XVII вв. знает лишь одно значение – 'материнское чрево' («всака младенец мужска полу разврзая ложесна сто гви наречеться и дати жертву по реченууму въ законъ гни»; Лк 2:23) [32, с. 273], это чтение есть в том числе в Библии 1663 г. [33, л. 425]. Данные старорусского подкорпуса НКРЯ дают только 7 вхождений, и во всех документах мы имеем аллюзию на этот евангельский фрагмент, к примеру: «яко всяк младенец мужска полу разврзает ложесна, свято Богови наречеться» в сочинениях Ивана Грозного [34].

Епифаний Славинецкий использует *ложесна* для перевода латинского «*matrix*». Еще при работе с Лексиконом латинским он обращает внимание на многозначность латинизма ('матка, материнская утроба, ствол, из которого растут ветви, первоисточник' [26]); в лексиконе для «*matrix*» даются варианты: «матича, ложе(с)на, живо(т), избо(р)ное древе(с), кушъ» [11, с. 264]. В Атласе вместо словосочетания используется церковнославянизм, расширяющий таким образом свое значение: Азыцы, ихже Еврѡпане оупотребляю, или *ложесна сѣть*, или тѣхже ѡрасли. Азыки *ложесна* нарицати може<sup>т</sup>, из нихже мнози діалекти, аки ѡрасли изведени сѣть (220б; *Linguae, quibus Europae utuntur, vel Matrices sunt, vel earundem Propagines. Linguae Matrices vocare possumus, ex quibus multae dialecti, tanquam propagines, deductae sunt, 5d*).

Таким образом формируется переносное значение церковнославянской лексемы, отсутствующее в предшествующий этап развития языка.

**2.4. Создание новых слов.** Указывая на излишнюю «высоту словес», «извитие словес» [1, с. 17], употребление «торжественных, нередко искусственно составленных слов» [35, с. 257], в качестве примеров исследователи приводят не прижившиеся в языке *разнопестровидный, доплетенный, рукохудожествовать*. Однако при сплошном анализе текста мы можем констатировать, что создание композитов не подчиняется только идее барочного украшения текста. Часто сложное слово, впоследствии не

вошедшее в язык, являет собой пример попытки передать вунтерную форму латинской лексемы с помощью уже имеющихся в церковнославянском языке корней. При этом опора на сложное латинское слово совсем не обязательна.

В главе «Германия» перечислены повелители, владеющие и управляющие частями страны: Первыи Царь Богемскіи, Чашникъ. Вторыи воевода Ринскіи, брашноносецъ. Третіи Саѡнъ, меченосецъ. Четвертыи, Мархіонъ Брандебургенскіи, кѡвѣкларіи (74; *Primus, Rex Bohemiae, pocillator: Secundus, Palatinus Rheni, dapifer: Tertius Saxo, ensifer: Quartus, Marchio Brandenburgensis, cubicularius (1a)*). Два сходных по своему составу латинских слов одинаково переданы в церковнославянском переводе композитами. Лексема «меченосецъ» отмечается в текстах XVII в. [36, с. 132] как новообразование в сравнении с более старым «меченоса»; «брашноносецъ» – авторское образование Славинецкого, построенное по той же модели. Ранее, в Лексиконе латинском, им предлагался вариант «пищеносецъ» [11, с. 152]. В приведенном фрагменте обращает на себя передача однокорневого «*pocillator*» церковнославянским «чашникъ» и грецизированный вид латинизма – «кѡвѣкларіи», типичный для перевода Атласа Блау [14].

Есть новообразования, также не имеющие «витийственной» окраски, которые полностью повторяют структуру латинского опорного слова. Среди них как не вошедшие в язык (к примеру, на л. 176 об для латинского «*iurisconsultus*» предложен перевод праведносовѣтникъ), так и вполне нейтральные, сохраняющиеся в русском литературном языке и сейчас. Таким оказалось, к примеру, «кораблекрушение»: *таже и кораблей тамъ станице имѣющимъ, или к томъ кораблекрушеніемъ на егѡ бреги приравившимся, тамъ проходити, великъ подзоръ еѣ* (104; *quos ex navibus ibi stationem habentibus, vel etiam naufragio ad ejus littoral aliis eo penetrasse vehemens suspicio est (20a)*). Мы полагаем, что имеем дело с первой фиксацией этого слова в письменности. В Лексиконе латинском для «*naufragus*» предложен перевод «корабля истопление», для «*naufragor*» – «разбиение корабля» [11, с. 278]. Однако при переводе связанного текста возникает необходимость в создании одного слова.

Возможно, одним из самых интересных примеров с точки зрения моделирования структуры «ученого» регистра оказывается использование Славинецким тех сложных слов, которые, не являясь распространенными, характеризуют стандартный регистр, используются в текстах сакральных. Среди таких сложных лексем отметим «многѡцѣнный»: Блгоновныя же вещи, и камыки *многѡцѣнни* извнѣ вносить (24, & *lapides pretiosos extrinsecus important, 6c*). Перевод слова в церковнославянском тексте не опирается на структуру латинского, однако использование именно этой лексемы для передачи латинского «*pretiosos*» отнюдь не случайно: лексема содержится в Мф 13:46 (*Inventa autem una pretiosa margarita*). В Евангельском тексте начиная с Остромирова евангелия чтение передано как «обрѣтъ единъ многѡцѣньнъ бисерьъ» [36, с. 223]. То же чтение встречаем в Острожской библии [37], Библии 1663 [33, с. 410] и в Новом Завете, который переводит позднее сам Епифаний [38, с. 41]. Таким образом, Славинецкий соотносит слово с сакральным текстом, образцовым для него. В Лексиконе словено-латинском переводчик предлагал варианты: «Драгий. Pretiosus. Carus. Sumptuosus» » [11, с. 444]; «Многѡцѣнный. Carus. Pra(e)ciosus. Magni preti(i)!» [там же, с. 468].

Таким образом, нам не удалось подтвердить мнение о том, что сложные слова выступают как элемент барочного украшения текста, Модель создания композита на основе греческого опорного слова присутствует уже в первых славянских переводах, это яркий признак стандартного церковнославянского языка. На первом этапе создания ученого регистра книжники используют этот прием для соотношения этого формирующегося регистра и стандартного церковнославянского.

**3. Анализ перевода Атласа Блау** позволяет уточнить многие параметры языка середины XVII в., который можно назвать «ученым» регистром, который начинает формироваться лишь со времени перевода этого географического трактата. Но это формирование оказалась очень коротким, изменение языковой ситуации перекрывается новыми процессами формирования языкового стандарта [6, с. 887]. Однако целый ряд выработанных стратегий оказался востребованным при формировании языка науки в первой половине XVIII в.



## Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Очерки по истории русского литературного языка XVII-XIX веков*. Издание 3-е. Москва: Высшая школа, 1982.
2. *Theatrum orbis terrarum, sive Atlas novus in quo tabulae et descriptions omnium Regionum*. Editae a Guiljele et Ioanne Blaeu. Amsterdami. Anno, 1645.
3. Николенкова Н.В. Стратегии формирования церковнославянского языка как языка науки в XVII в. (на примере перевода Атласа Блау). *Славянское языкознание. XV Международный съезд славистов*. Минск, 21-27 августа 2013 г. Доклады российской делегации. Москва, 2013: 590 – 609.
4. Николенкова Н.В. Русская географическая терминология во «Вводении в Космографию»: Лингвистический аспект. *Историческая география*. Т. 3. М., 2016: 108 – 145.
5. Соболевский А.И. *Переводная литература Московской Руси XIV-XVII веков*. Санкт-Петербург, 1903.
6. Живов В.М. *История языка русской письменности*: в 2 т. Т. II. Москва: Русский фонд содействия образованию и науке, 2017.
7. Кузьмина Е.А., Пентковская Т.В. Пути формирования русского научного дискурса в XVII в. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 4: 221 – 229.
8. Николенкова Н.В. К характеристике грамматической нормы церковнославянского перевода «Атласа Блау». *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2016; 2: 51 – 62.
9. Николенкова Н.В. Союзы в церковнославянских переводах с латинского языка XV-XVII вв.: дополнения к историческим словарям. *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2017; 1 (в печати).
10. Николенкова Н.В. О слове «география» и его первом употреблении в истории русской письменности. *Мир русского слова*. 2015; 1: 17 – 18.
11. «Лексикон латинский» Е. Славинецкого. «Лексикон словено-латинский» Е. Славинецкого та А. Корецкого Сатановского. Підгот. до вид. В. В. Німчук. Київ: 1973.
12. Успенский Б.А. *История русского литературного языка (XI-XVII вв.)*. Издание 3-е. Москва, 2002.
13. *Словарь русского языка XI-XVII вв.* Москва, 1975 – наст. вр. Вып. 4, Москва, 1977.
14. Николенкова Н.В. Гречизмы в церковнославянском переводе латинского текста XVII века как этап становления переводческой школы Епифания Славинецкого. *Материалы конференции: Перевод как средство взаимодействия культур. II Международная научная конференция*. Краков, Польша, 17–21 декабря 2015 г. Москва: МАКС Пресс, 2015: 221 – 230.
15. Калугин В.В. *Житие святителя Николая Мирликийского в агиографическом своде Андрея Курбского*. Москва: Языки славянской культуры, 2003.
16. *Словарь русского языка XI-XVII вв.* М., 1975 – наст. вр. Вып. 7, Москва, 1980.
17. Пентковская Т.В. Евангелие от Матфея в составе перевода Бесед старца Силуана: к вопросу об источниках комментируемого текста. *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2015; 26: 7 – 41.
18. Пентковская Т.В. Новый Завет в переводе книжного круга Епифания Славинецкого и польская переводческая традиция XVI в.: перевод аргументов к Апостолу. *Русский язык в научном освещении*. 2016; 1: 184 – 229.
19. Пичхадзе А.А. *Переводческая деятельность в домонгольской Руси: лингвистический аспект*. Москва: НП «Рукописные памятники Древней Руси», 2011.
20. *Словарь русского языка XI-XVII вв.* М., 1975 – наст. вр. Вып. 11, Москва, 1986.
21. Творогов О.В. Хронограф Русский. *Словарь книжников и книжности Древней Руси*. Вып. 2 (вторая половина XIV-XVI вв.). Часть 2. Л – Я. Л. 1989: 499 – 505.
22. Лурье Я.С. Житие Иосифа Волоцкого. *Словарь книжников и книжности Древней Руси*. Вып. 2 (вторая половина XIV-XVI вв.). Часть 1. А – К. Л. 1988: 273 – 276.
23. *Житие Кирилла Новоезерского*. Сост.: И.В. Азарова, Е.Л. Алексеева, Л.А. Захарова, К.Н. Лемешев; Под редакцией А.С. Герда. Санкт-Петербург, 2003.
24. Вернер И.В. К истории перевода Псалтири Максимом Греком в 1522-1552 годах: хронология, текстология, методология. *Славяноведение*. 2017; 2: 40 – 54.
25. Кузьмина Е.А. Комментарий. *Грамматика 1648 г.* Москва: МАКС Пресс, 2007: 495 – 604.
26. Дворецкий И.Х. *Большой латинско-русский словарь*. Available at: <http://linguaeterna.com/vocabula/index.php>
27. *Словарь русского языка XI-XVII вв.* М., 1975 – наст.вр. Вып. 6, Москва, 1979.
28. *Лексикон словенороский Памви Беринди*. Підготовка тексту і вступна стаття В.В. Німчука. Київ, 1961.
29. *Жития Павла Обнорского и Сергея Нуромского*. Под ред. А.С. Герда. Санкт-Петербург, 2005.
30. *СКАТ (Санкт-Петербургский корпус агиографических текстов)*. Available at: [http://project.phil.spbu.ru/scat/search\\_data/ck/ck\\_174.htm](http://project.phil.spbu.ru/scat/search_data/ck/ck_174.htm)
31. *История лексики русского литературного языка конца XVII – начала XIX века*. Москва, 1981.
32. *Словарь русского языка XI-XVII вв.* М., 1975 – наст. вр. Вып. 6, Москва, 1981.
33. *Библия*. Москва. Печатный двор. 1663.
34. *НКРЯ (Национальный корпус русского языка)*. Available at: <http://search1.ruscorpora.ru/search>
35. Камчатнов А.М. *История русского литературного языка: XI – первая половина XIX века*. Москва, 2005.
36. *Словарь русского языка XI-XVII вв.* М., 1975 – наст. вр. Вып. 9. Москва, 1982.
37. *Библия* сирѣч книги ветхаго и новаго завета, по языку словенскѣ. Острог, 1581.
38. *Neues Testament in der Übersetzung des Priestermönchs Jephifanij Slavynec'kij. Faksimile*. Herausgegeben von Tat'jana A. Isačenko. Paderborn – München – Wien – Zürich, 2004.

## References

1. Vinogradov V.V. *Ocherki po istorii russkogo literaturnogo yazyka XVII-XIX vekov*. Izdanie 3-e. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
2. *Theatrum orbis terrarum, sive Atlas novus in quo tabulae et descriptions omnium Regionum*. Editae a Guiljele et Ioanne Blaeu. Amsterdami. Anno, 1645.
3. Nikolenkova N.V. Strategii formirovaniya cerkovnoslavyanskogo yazyka kak yazyka nauki v XVII v. (na primere perevoda Atlasa Blaeu). *Slavyanskoe yazykoznanie. XV Mezhdunarodnyj s'ezd slavistov*. Minsk, 21-27 avgusta 2013 g. Doklady rossijskoj delegacii. Moskva, 2013: 590 – 609.
4. Nikolenkova N.V. Russkaya geograficheskaya terminologiya vo «Vvozhenii v Kosmografiyu»: Lingvisticheskij aspekt. *Istoricheskaya geografiya*. T. 3. M., 2016: 108 – 145.
5. Sobolevskij A.I. *Perevodnaya literatura Moskovskoj Rusi XIV-XVII vekov*. Sankt-Peterburg, 1903.
6. Zhivov V.M. *Istoriya yazyka russkoj pis'mennosti*: v 2 t. T. II. Moskva: Russkij fond sodejstviya obrazovaniyu i nauke, 2017.
7. Kuz'minova E.A., Pentkovskaya T.V. Puti formirovaniya russkogo nauchnogo diskursa v XVII v. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 4: 221 – 229.
8. Nikolenkova N.V. K harakteristike grammaticheskoy normy cerkovnoslavyanskogo perevoda «Atlasa Blau». *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya*. 2016; 2: 51 – 62.
9. Nikolenkova N.V. Soyuzы v cerkovnoslavyanskikh perevodakh s latinskogo yazyka XV-XVII vv.: dopolneniya k istoricheskim slovaryam. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya*. 2017; 1 (v pechati).
10. Nikolenkova N.V. O slove «geografiya» i ego pervom upotreblenii v istorii russkoj pis'mennosti. *Mir russkogo slova*. 2015; 1: 17 – 18.
11. «Leksikon' latinskij» E. Slavinec'kogo. «Leksikon sloveno-latinskij» E. Slavinec'kogo ta A. Korec'kogo Satanov's'kogo. Pidgot. do vid. V. V. Nimchuk. Київ: 1973.
12. Uspenskij B.A. *Istoriya russkogo literaturnogo yazyka (XI-XVII vv.)*. Izdanie 3-e. Moskva, 2002.
13. *Slovar' russkogo yazyka XI-XVII vv.* Moskva, 1975 – nast. vr. Vyp. 4, Moskva, 1977.
14. Nikolenkova N.V. Grechizmy v cerkovnoslavyanskom perevode latinskogo teksta XVII veka kak `etap stanovleniya perevodcheskoj shkoly Epifaniya Slavineckogo. *Materialy konferencii: Perevod kak sredstvo vzaimodejstviya kul'tur. II Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya*. Krakov, Pol'sha, 17-21 dekabrya 2015 g. Moskva: MAKSS Press, 2015: 221 – 230.

15. Kalugin V.V. *Zhitie svyatitelya Nikolaya Mirlikijskogo» v agiograficheskom svode Andreya Kurbskogo*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2003.
16. *Slovar' russkogo yazyka XI-XVII vv.* M., 1975 – nast. vr. Vyp. 7, Moskva, 1980.
17. Pentkovskaya T.V. *Evangelie ot Matfeya v sostave perevoda Besed starca Siluana: k voprosu ob istochnikah kommentiruемого teksta. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya*. 2015; 26: 7 – 41.
18. Pentkovskaya T.V. *Novyj Zavet v perevode knizhnogo kruga Epifaniya Slavineckogo i pol'skaya perevodcheskaya tradiciya XVI v.: perevod argumentov k Apostolu. Russkij yazyk v nauchnom osveschenii*. 2016; 1: 184 – 229.
19. Pichhadze A.A. *Perevodcheskaya deyatel'nost' v domongol'skoj Rusi: lingvisticheskiy aspekt*. Moskva: NP «Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi», 2011.
20. *Slovar' russkogo yazyka XI-XVII vv.* M., 1975 – nast. vr. Vyp. 11, Moskva, 1986.
21. Tvorogov O.V. *Hronograf Russkij. Slovar' knizhnikov i knizhnosti Drevnej Rusi. Vyp. 2 (vtoraya polovina XIV-XVI v.). Chast' 2. L – Ya. L.* 1989: 499 – 505.
22. Lur'e Ya.S. *Zhitie Iosifa Volockogo. Slovar' knizhnikov i knizhnosti Drevnej Rusi. Vyp. 2 (vtoraya polovina XIV-XVI v.). Chast' 1. A – K. L.* 1988: 273 – 276.
23. *Zhitie Kirilla Novoezerskogo*. Sost.: I.V. Azarova, E.L. Alekseeva, L.A. Zaharova, K.N. Lemeshev; Pod redakciej A.S. Gerda. Sankt-Peterburg, 2003.
24. Verner I.V. *K istorii perevoda Psaltiri Maksimom Grekom v 1522-1552 godah: hronologiya, tekstologiya, metodologiya. Slavyanovedenie*. 2017; 2: 40 – 54.
25. Kuz'minova E.A. *Kommentarij. Grammatika 1648 g.* Moskva: MAKSS Press, 2007: 495 – 604.
26. Dvoreckij I.H. *Bol'shoj latinsko-russkij slovar'*. Available at: <http://linguaeterna.com/vocabula/index.php>
27. *Slovar' russkogo yazyka XI-XVII vv.* M., 1975 – nast. vr. Vyp. 6, Moskva, 1979.
28. *Leksikon slovenorosskij Pamvi Berindi*. Pidgotovka tekstu i vstupna stat'ja V.V. Nimchuka. Kiiv, 1961.
29. *Zhitiya Pavla Obnorskogo i Sergiya Nuromskogo*. Pod red. A.S. Gerda. Sankt-Peterburg, 2005.
30. SKAT (Sankt-Peterburgskij korpus agiograficheskikh tekstov). Available at: [http://project.phil.spbu.ru/scat/search\\_data/ck/ck\\_174.htm](http://project.phil.spbu.ru/scat/search_data/ck/ck_174.htm)
31. *Istoriya leksiki russkogo literaturnogo yazyka konca XVII – nachala XIX veka*. Moskva, 1981.
32. *Slovar' russkogo yazyka XI-XVII vv.* M., 1975 – nast. vr. Vyp. 6, Moskva, 1981.
33. *Bibliya*. Moskva. Pechatnyj dvor. 1663.
34. *NKRYa (Nacional'nyj korpus russkogo yazyka)*. Available at: <http://search1.ruscorpora.ru/search>
35. Kamchatnov A.M. *Istoriya russkogo literaturnogo yazyka: XI – pervaya polovina XIX veka*. Moskva, 2005.
36. *Slovar' russkogo yazyka XI-XVII vv.* M., 1975 – nast. vr. Vyp. 9, Moskva, 1982.
37. *Biblia sirijskikh knig vethago i novago zaveta, po yazyku slovensku*. Ostrog, 1581.
38. *Neues Testament in der Übersetzung des Priestermönchs Jephianij Slavynec'kij. Faksimile*. Herausgegeben von Tat'jana A. Isačenko. Paderborn – München – Wien – Zürich, 2004.

Статья поступила в редакцию 04.08.17

УДК 811.11-112

**Desyatskaya S.V.**, postgraduate, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: [svetlanades@yandex.ru](mailto:svetlanades@yandex.ru)

**NON-GRADATIONAL AND GRADATIONAL INTENSIFICATION IN MODERN ENGLISH LANGUAGE.** The category of intensification is subdivided into two kinds. The first is non-gradational, the second, gradational. The realization of intensification is considered in a literary text where it serves as a stylistic device and is distinguished in the frame of emotiveness and expressiveness. The category of intensification achieves its full value in the composition of dicteme, the elementary topical and stylistically prepared unit of text consisting of sentences.

**Key words:** intensification, emotiveness, impressiveness, dicteme, stylistic device, literary text, author's style.

**С.В. Десятская**, аспирант Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: [svetlanades@yandex.ru](mailto:svetlanades@yandex.ru)

## НЕГРАДАЦИОННАЯ И ГРАДАЦИОННАЯ ИНТЕНСИВНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Категория интенсивности подразделяется на два вида: первый вид – неградационная интенсивность, второй вид – градационная интенсивность. Интенсивность рассматривается в составе художественного текста, где она проявляется как приём выразительности, выступающий в рамках эмоциональности и экспрессивности. Категория интенсивности реализуется в диктеме – минимальной тематической и стилистически оформленной единице членения текста, формируемой предложениями.

**Ключевые слова:** интенсивность, эмоциональность, экспрессивность, диктема, средство выразительности, художественная литература, авторский стиль.

Художественная литература – образное осмысление внешнего и внутреннего (по отношению к автору) мира путем создания произведений, эстетически воздействующих на читателя. Инструментом создания художественного текста является язык в авторской обработке. Этот текст, пронизанный приёмами выразительности, обращен к внутреннему миру читателя, пробуждая его эстетическое чувство.

Апелляция к чувству – универсальная составляющая любого художественного творчества, в том числе литературного. В художественном произведении эмоциональные и экспрессивные компоненты, как правило, сопутствуют друг другу, однако присутствие одного компонента, в принципе, не обязательно влечет за собой присутствие другого. Художественный текст отражает субъективную картину мира, созданную автором в определенных рамках художественного пространства и времени. Этот текст характеризуется взаимодействием планов рассказчика и планов героев произведения. В результате взаимодействия содержания планов формируется восприятие произведения читателем, отражаемое, с одной стороны, в его умственной оценочной дея-

тельности, а, с другой стороны, в проявлении его эмоциональных реакций.

Интенсивность как художественный прием проявляется в рамках эмоциональности и экспрессивности. Экспрессивность связана с усилением воздействия на реципиента и отнесена ко второму лицу – «ты», «вы». Эмоциональность способствует выражению чувственного внутреннего состояния и отнесена к первому лицу – «я». Анализ распределения эмоциональности и экспрессивности между говорящим и слушающим встречается с определенными сложностями. Эмоциональная речь говорящего экспрессивно перебрасывается на слушающего, порождая его эмоциональное восприятие. Однако эмоциональное восприятие может быть эстетически заряжено и незаряжено. Это значит, что эмоциональность и экспрессивность, будучи разными аспектами оценочных чувств личности, находятся в перекрестных, а, следовательно, автономных отношениях: эмоциональность может быть экспрессивной и неэкспрессивной, а экспрессивность, соответственно, эмоциональной и неэмоциональной.

Интенсивность подразделяется на два вида: первый вид – неградиционная интенсивность, второй вид – градиционная интенсивность. Градиционная интенсивность указывает на меру выразительности высказывания, то есть проявление степени силы (интенсивности). Неградиционная интенсивность указывает на высокую степень реализации категории вне градиции меры.

Различие двух видов категории интенсивности можно выразить в примерах с использованием номинации «*quality*». Первые два примера иллюстрируют градиционную интенсивность:

– «I must tell you, it's a *high-quality* product». Пример содержит усилительный адверб, значение которого выражает меру выразительности высказывания.

– «This is an *absolute quality* product». В примере используется номинация, исходное значение которой содержит лексику предельного качества выражения градиционной интенсивности.

Третий пример отражает неградиционную интенсивность:

– «It was a *quality* product». В примере интенсивность высокого качества выражается вне градиции.

Как видим, неградиционная интенсивность – вид интенсивности, при которой степень выразительности номинации признаётся максимально возможной. В оппозиции выступает градиционная интенсивность, отражающая степень силы выражения, при которой значению номинации присваивается меньшая или большая мера интенсивности.

Интенсивность выражается текстовой единицей, включенной в некоторый текстовый отрезок. Такой текстовой единицей является словесная номинация, которая попадает в контекстно-ситуативную зависимость и, как следствие, сопровождается расширением содержания соответствующего компонента. Любая словесная номинация отражается на относительно цельном отрезке текста, который является высказыванием, выделенным собственным смыслом. Этот отрезок текста был открыт в рамках изучения иерархии сегментных уровней языка и назван диктемой – минимальной тематической и стилоформленной единицей членения текста.

Диктема может быть выражена как союзом предложений, так и одним-единственным предложением. В диктеме художественного текста можно выделить целый ряд информационных рубрик, представляющих в обобщенном виде фактуальную, интеллективную, эмотивную и экспрессивную информацию, каждая из которых особым образом связана с содержательно-целевым типом диктемы [1, с. 58].

Диктема организует и создает близкие и далекие связи частей текста, реализующие его когезию – проспективные, ретроспективные, двунаправленные. В диктеме осуществляется действие коммуникативной пресуппозиции и постсуппозиции, обеспечивающее раскрытие для реципиента речи необходимых имплицитно передаваемых значений. Следовательно, в тексте можно выделить логически связанные друг с другом микротемы, служащие для последовательного раскрытия целостного содержания категории интенсивности в художественном произведении [1, с. 59].

В качестве примеров выбраны отрывки из пьес Мартина МакДонаха «The Pillowman» и «Cripple Of Inishmaan».

Пример 1: «There was *one little girl*, a *happy little thing*, who just wouldn't believe the Pillowman when he told her that life

*could be awful* and her life would be, and she sent him away» [2, p. 36].

Герой диктемы говорит о трагизме жизни маленькой девочки. Повтор номинации «*little*» оказывает живое экспрессивное воздействие на читателя, образно отражая умаление характеристик героя произведения действенным психологическим портретом. Имя прилагательное «*awful*» наделяет синтаксическую конструкцию особой выразительностью – созданным эффектом неизбежности.

Пример 2: Kate: «We *never once* doubted how big your news was» [3, p. 42].

Особенностью разговорного стиля, отраженного в данной фразе, является опора на внеязыковую ситуацию, непосредственную обстановку речи. Приведенный пример иллюстрирует умеренное выражение интенсивности преувеличения, выраженное посредством отрицательного местоимения.

Пример 3: Eileen: «*Not yet is Billy home*» [3, p. 21].

В синтаксической конструкции используется инверсия. Подлежащее и сказуемое меняются местами, однако предложение является утвердительным по цели высказывания. Инверсия, усиливая экспрессивный эффект, применяется после отрицательной частицы.

Пример 4: Kate: «I *do* worry *awful* about Billy when he's late returning home.» [3, p. 25]

Эмфатический глагол «*do*», усиливая значения смыслового глагола «*worry*», воздействует на эмоциональную сторону читателя-зрителя пьесы. Конструкция выделяется именем прилагательным «*awful*», исходное значение которого содержит лексику интенсивности высокого качества.

Пример 5: Kate: «He has a *bit of a sweet face*» [3, p. 44].

Автор использует наречие, которое указывает на уменьшение степени выражения интенсивности следующего после словосочетания. Номинация является лексемой-минимизатором, подтверждающей выражение градиционной интенсивности.

Пример 6: Eileen: «I *hope* that the news from McSharry was *nothing to worry o'er*» [3, p. 46]

Глаголы «*hope*» и «*worry*» относятся к глаголам, которые реализуют значение чувственного восприятия и входят в экспрессивный фонд лексико-семантической группы единиц, отражающих внутреннее состояние чувств индивида. Часть предложения «*was nothing ...*» отражает интенсивность преуменьшения, выраженную посредством отрицательного местоимения.

Таким образом, художественный текст оказывает воздействие на эстетическое чувство читателя, возбуждая в нем эмоциональное восприятие произведения. Категория интенсивности подразделяется на два вида: неградиционная интенсивность и градиционная интенсивность. Первый вид указывает на высокую степень реализации категории вне градиции меры. Второй вид указывает на присвоение номинации большей или меньшей степени силы (интенсивности) выражения.

С особой чёткостью природа интенсивности выступает в художественно-литературном тексте, воздействуя на выражение категорий эмоциональности (отнесена к первому лицу – «я») и экспрессивности (отнесена ко второму лицу – «ты», «вы»). Интенсификация, выраженная на относительно цельном отрезке текста, проявляется в диктеме как минимальной тематической и стилоформленной единице членения текста.

#### Библиографический список

1. Блох М.Я. Диктема в уровневой системе языка. *Вопросы языкознания*. 2000; 4: 56 – 67.
2. Martin McDonagh. *The Pillowman*. Copyright© 2003.
3. McDonagh Martin. *Cripple Of Inishmaan*. Copyright©, 1997.
4. Блох М.Я., Великая Е.В. *Просодия в стилизации текста*. Москва: «Прометей» МПГУ, 2011.
5. Блох М.Я., Симонов К.И. Тематический аспект диктемы в свете теории естественного семантического метаязыка. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2014: 189 – 196.
6. Виноградов В.В. *О теории художественной речи*. Москва: Высшая школа, 1971.
7. Гальперин И.Р. *Стилистика английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1958.
8. Гуревич В.В. *Стилистика английского языка*: учебное пособие. 5-е изд. Москва: Флинта: Наука, 2011.
9. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1987.
10. Crystal D. *How Language Works*. London: Penguin, 2007.

#### References

1. Bloh M.Ya. Diktema v urovnevoj sisteme yazyka. *Voprosy yazykoznaniya*. 2000; 4: 56 – 67.
2. Martin McDonagh. *The Pillowman*. Copyright© 2003.
3. McDonagh Martin. *Cripple Of Inishmaan*. Copyright©, 1997.
4. Bloh M.Ya., Velikaya E.V. *Prosodiya v stilizacii teksta*. Moskva: «Prometej» MPGU, 2011.
5. Bloh M.Ya., Simonov K.I. Tematicheskij aspekt diktemy v svete teorii estestvennogo semanticheskogo metayazyka. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014: 189 – 196.



6. Vinogradov V.V. *O teorii hudozhestvennoj rechi*. Moskva: Vysshaya shkola, 1971.
7. Gal'perin I.R. *Stilistika anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1958.
8. Gurevich V.V. *Stilistika anglijskogo yazyka: uchebnoe posobie*. 5-e izd. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
9. Shahovskij V.I. *Kategorizacija "emocij" v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1987.
10. Crystal D. *How Language Works*. London: Penguin, 2007.

Статья поступила в редакцию 08.08.17

УДК 81-116

**Moskovkina E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),  
E-mail: evgenya.moskovkina@yandex.ru

**KEY WORDS AS A REFLECTION OF LANGUAGE WORLD PICTURE ON THE EXAMPLE OF ARTISTIC PROSE OF V. SHUKSHIN.** The article provides a rationale for the use of Shukshin's discourse for research in the field of cultural linguistics. Key words reflecting the most significant for the Russian national culture concepts in the structure of the language picture of the world are chosen from the texts of Shukshin's prose. Shukshin's text is a semiotic concentrate cultural values that are enshrined in the lexis and idiomatic. The social symbolism of the people through the prism of the writer is manifested in the paradigm of key words established in the ethnopsychology, such as the *soul, longing, pain, pity, festivity, end*. The conceptual space specific to the national culture is reflected in the most symbolic vocabulary of Shukshin's prose and forms a semiotic background that supports important cultural universals. The author comes to the conclusion that Shukshin's prose recreates the complex endemic traits of the national communication culture.

**Key words:** language, culture, concept, key words, vocabulary, phraseology, work of V. M. Shukshin.

**E.A. Москвкина**, канд. филол. наук, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,  
E-mail: evgenya.moskovkina@yandex.ru

## КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ В.М. ШУКШИНА

В статье даётся обоснование репрезентативности шукшинского дискурса для изысканий в области лингвокультурологии. Шукшинский текст представляет собой некий семиотический концентрат ценностных кодов культуры, закреплённых в лексике и идиоматике. Социальный символизм народа сквозь призму творчества писателя проявляется в парадигме ключевых слов, устоявшихся в ментальной аксиологии, таких как *душа, тоска, боль, жалость, праздник, конец*. Культуроспецифичное понятийное пространство, отражённое в наиболее релевантной лексике, прозы Шукшина, формирует семиотический фон, поддерживающий культурно значимые универсалии. Проза Шукшина воссоздаёт комплекс эндемических черт национальной коммуникативной культуры.

**Ключевые слова:** язык, культура, концепт, ключевые слова, лексика, фразеология, творчество В.М. Шукшина.

Центральным предметом лингвокультурологии – современной междисциплинарной научной отрасли, объединяющей исследования в области этнографии, культурологии, социологии, социолингвистики, психолингвистики, теории коммуникации, паралингвистики, риторики – являются лексика и идиоматика как языковые единицы, обнаруживающие непосредственную связь с действительностью, формирующие языковую картину мира носителя языка.

В научных изысканиях лингвокультурологического характера особую роль играют так называемые «ключевые слова», отнесенные А. Вежбицкой к наиболее релевантным категориям культуры, которые «могут привести нас в сердцевину целого комплекса культурных ценностей и установок», выражаться в «общепринятой практике разговора» и раскрывать «целую сеть культуроспецифичных «культурно-обусловленных сценариев» [1, с. 264].

Вполне в духе лингвокультурологических исследований М. Кронгауз приходит к резонансному заключению, что язык – это «и игра (в которую играют люди), и очки (через которые мы видим мир), и тюрьма (из которой некуда бежать), и суп (который мы варим вместе)» [2, с. 319]

Закономерно, что материалом изучения языка с точки зрения лингвокультурологии становится не только «живой» язык в его речеповеденческих проявлениях и книжный язык во всех его функционально-стилистических разновидностях, но и язык художественной литературы с ее кумулятивными качествами, концептуальной избирательностью, аксиологическим контекстом.

Творчество В.М. Шукшина в этом отношении – не исключение. Лингвистические работы в области шукшиноведения до 90-х гг. XX в., как справедливо отмечает А.А. Чувакин, были сосредоточены на проблемах стилистики; в 90-е гг. XX в. формируются основные подходы к исследованию языка Шукшина: «филологический, базирующийся на признании в качестве творческого начала «человека говорящего» со всеми богатствами проявления

его личности (Л.И. Василевская, С.М. Козлова, И.А. Мартынова, А.А. Чувакин), культурологический, рассматривающий язык Шукшина как феномен культуры (Т.Ф. Байрамова, И.А. Воробьева, В.В. Деметьев, Н.А. Кожевникова, О.П. Лопутько, В.А. Пищальникова), эвokasiонный, решающий задачу исследования языка Шукшина с позиций так называемого общего языка (К.Г. Рябова, А.А. Чувакин, Л.В. Шелгунова), феноменологический, оценивающий язык Шукшина с точки зрения философско-психологических потенциалов писателя, которые актуализируются в созданном им тексте как живом организме (Н.В. Халина), лексикографический (Л.К. Байрамова, И.А. Воробьева, А.И. Крюченков, А.Д. Соловьева, Е.Н. Ставская и др.) [3, с. 50 – 51].

На рубеже тысячелетия и в первые десятилетия XXI в. очевиден поворот лингвистики к сфере культуры через философию и антропологию: неогумбольдтизм и возрождение идей Сепира-Уорфа переживают новый научный «прилив» [2, с. 320]. Язык Шукшина закономерно попадает в область исследований лингвокультурологического характера [4–7].

Причин этому несколько. Прежде всего, обращает на себя внимание формульность, идиоматичность языка Шукшина, связанная с его особым национальным чутьем, «вживанием» в культуру, коммуникативной точностью, эндемическим набором языковых проявлений социального символизма<sup>1</sup>.

Таким образом, язык прозы Шукшина вполне репрезентативен в целях реконструкции картины мира как комплекса культуроспецифических понятий в их коммуникативных, этических, аксиологических, эстетических коррелятах.

Рассуждая о значении ключевых слов для изучения национальной картины мира, австралийский лингвист А. Вежбицкая отмечает наиболее веские, входящие в систему национальной концептосферы: «в русской культуре особенно важную роль играют русские слова *судьба, душа и тоска*» [1, с. 263]. Именно эти лексические единицы и их наиболее популярные (частотные) синонимы являются ключевыми в арсенале изобразительных

<sup>1</sup> Социальный символизм – это «отражение в сознании людей семиотической функции, которую приобретает в той или иной культуре определенное действие, факт, событие, поступок, тот или иной элемент предметного мира. Все эти явления обретают в культуре народа и в его сознании определенный символический смысл, единый для всего данного социума или для какой-то определенной социальной группы. Социальный символизм является компонентом национальной культуры» [8, с. 17].

приемов Шукшина. Не оставляет сомнений связь вышеназванных категорий с областями психологии, следовательно, смежные понятия, «участствующие» в изображении психологического состояния героя Шукшиным, также поддерживаются языковой традицией национальной культуры и встраиваются в систему концептуальных доминант.

Культуроспецифичное понятийное пространство лексемы «душа» — основа сюжетографии Шукшина, очень по-русски склонного к психологизму и философской созерцательности. Писатель однозначно формулирует объект своих творческих изысканий — это «душа человеческая»: «Нам бы про душу не забыть» [9, с. 501]. Рабочие записи Шукшина гласят: «Нет, литература — это все же жизнь души человеческой, никак не идеи, не соображения даже самого высокого нравственного порядка» [10, с. 410]; «душа — это и будет сюжет» [10, с. 422]. В статье «Если бы знать...» (1974) Шукшин пишет: «Наиболее современными в искусстве и литературе мне представляются вечные усилия художников, которые отдаются исследованию души человеческой» [9, с. 526]. Итак, душа — центральная «тема» творчества Шукшина: «Этот разговор о душе я затеял не вчера, не сегодня — давно. И не собираюсь пока слезать с этой темы. В городе ли, в деревне одолевает нас тьма нерешенных проблем <...> Но вот что меня мучает страшно: всегда ли мы успеваем, решая эти проблемы, задуматься о самом главном — о человеке, о душе человеческой» [11, с. 367].

Вся палитра изобразительных средств, поддерживающих концепт<sup>2</sup> «душа» исчерпывается у Шукшина набором предельно лаконичных, но максимально семиотически нагруженных «формул». Из текста в текст «бродят» удивительно похожие (вплоть до полной идентичности) шукшинские «идиомы», несущие семантику горя, тоски, одиночества, боли, радости, подчеркнуто скупые, и потому всегда легко узнаваемые. Сам язык прозы Шукшина как будто намеренно сопротивляется стилистической изощренности. «Язык рассказов, — пишет об особенностях шукшинской прозы Б. Д. Панкин, — художественно выразителен, но средства выразительности необыкновенно скромны, неприязнательны, они все из арсенала устной речи. И, подобно устной речи, слово Шукшина почти лишено привычных литературе стилистических примет — гипербола, аллегорий, метонимий, развернутых сравнений...» [13, с. 207].

В формировании устойчивых схем описания психологических констант большую роль, как справедливо замечают многие исследователи, сыграл «языковой ключ», обретенный Шукшиным в фольклорной традиции: языческой культуре причетей, былинным эпосом, песням, преданиях [14–18]. Такие способы выражения душевного состояния, как «худо», «горько», «хворь душевная», «душа болит», апеллируют к самому архаичному слою искусства слова, а значит, включаются в некую универсальную парадигму.

Так, все перипетии души «растревоженной» отображаются Шукшиным всего в нескольких ключевых словах: *горе, тоска, боль, сердце, плохо, душа, жалко, тяжело, грустно, муторно* и т. п. Сила переживаемого героем чувства передается посредством повторов инвариантных слов, создающих экспрессивный ряд как эффект усиления эмоции. Техника повтора сродни поэтической тавтологии (еще один фольклорный прием): ср. — «горько горевала Нюра» [9, с. 147] («Печки-лавочки»). Тавтология актуализирует максимальную интенсивность эмоциональной доминанты.

Систематическая повторяемость в прозе Шукшина единой образной лексики, синтаксических конструкций, стилистических приемов, или, напротив, подчеркнутая «нейтрализация» стиля перерастают в знаковый механизм, актуализирующий психологический код русского менталитета. Намеренное стирание «подробностей чувств» у Шукшина возводит тот или иной психологический триумф в степень экзистенциального предела. Окончательный эффект достигается посредством многократного повторения психологического акцента как в рамках одного произведения, так и в контексте всего творчества художника.

Особое предпочтение Шукшин отдает психофизиологическому параллелизму: состояние души проецируется на физическое ощущение: *боль, горечь, холод, жар, муть*, связанное с

концептуальным содержанием слова *тоска*. Слово *душа*, акцентируемое Вежицкой, в свою очередь, нередко заменяется более осязаемыми эквивалентами, также вышедшими из традиции русского устного народного творчества: *сердце, грудь*.

Ср.: «Руки отвыкают от работы, **душа высыхает** — бесплодно тратится на мелкие, мстительные, едкие чувства» («Жена мужа в Париж провожала») [19, с. 323];

«... **саднила душа**» («Мой зять украл машину дров») [19, с. 341];

«... **душа чего-то заскулила. Заныла** прямо, затревожилась» [19, с. 497] («Осенью»)

«Подолгу неподвижно стоял, смотрел на горизонт, и у него **болела душа**: он любил чистое поле, любил смотреть на горизонт, а в городе не было горизонта» («Ленька») [20, с. 148];

«**Болела душа** за Катю» («Письмо») [19, с. 293];

«Он торопился в чайную <...> Он знал, что **донесет туда свою боль** и там слегка оглушит ее стаканом водки <...> Если бы — получил **боль** — и в лес: травку искать, травку, травку — от **боли**» («Приезжий») [19, с. 81];

«**Больно** стало *Ивлеву*, так **больно!** Показалось: не хватит сил перевозмочь эту **боль**» («Там, вдали...») [19, с. 121];

«Один раз стало так **больно**, что он **закусил зубами** угол подушки и заплакал — тихонько, чтобы не слышали товарищи по комнате» («Ленька») [20, с. 153];

«... стало **нестерпимо больно**. Было так **больно**, даже дышать было трудно от **боли**» («Беспальный») [19, с. 374];

«Мне стало **нестерпимо больно**» («Письмо любимой») [20, с. 496];

«На вокзале *Миньку* охватило сильное чувство, похожее на **боль**» («И разыгрались же кони в поле...») [20, с. 269];

«... **только больно ныло и ныло под сердцем** <...>, **больно** дернуло за **сердце**» («Раскас») [20, с. 423–426];

«... **под сердцем заныло**» («Классный водитель») [20, с. 225];

«*Чередниченко* просыпался, вспоминал циркачку, и **сердце болело, ныло**, точно циркачка была уже его женой и изменяла ему с вертлявым клоуном» («Чередниченко и цирк») [19, с. 94];

«В **сердце** *Сергея* опять толкнулась непрошенная **боль**» («Сапожки») [19, с. 264];

«Шел медленно и слышал, как **больно колотится сердце**» («Ленька») [20, с. 153];

«Он постарался сказать спокойно, но **сердце у него заболело**» («Привет Сивому!») [11, с. 153];

«Подожел к магазину, хотел хоть издали посмотреть на бумажку, постоял у входа... И не вошел. Совсем **больно** станет. **Сердце** может не выдержать <...> Опять ему стало **больно**. Когда его ненавидели, ему было очень **больно**...» («Чудик») [20, с. 431–436];

«У *Степана* **заболело сердце**» («Любавины») [21, с. 454];

«И открыто **заболело сердце**...»; «Всю жизнь **сердце кровью плакало и болело**» («Осенью») [19, с. 496–499] (Ср.: «...у меня **сердце кровью плачет**» («Там, вдали...») [19, с. 158]);

«У матери **больно жалось сердце**» («Материнское сердце») [20, с. 490];

«У *Фили* **больно жалось сердце**» («Залетный») [19, с. 69];

«...**вдруг защемило сердце**» («Там, вдали») [19, с. 106];

«... **сердце у Игоря Александровича сдавливало**» («Приезжий») [19, с. 81];

«Он не чувствовал позора. Только стало **больно** под лопаткой. **Горячо и больно**» («Классный водитель») [20, с. 216];

«Он слушал стук собственного **сердца**. В **груди становилось горячо и больно**» («Артист Федор Грей») [20, с. 159];

«В **груди** противно **заболело**» («Классный водитель») [20, с. 226];

«**Сердце** вдруг так заколотилось, что стало **больно в груди**» («Змеиный яд») [20, с. 259];

«В **груди у Леньки похолодело** <...> В **груди** было пусто и холодно» («Ленька») [20, с. 152–155];

«Господи, **пустота** какая, **боль** какая!» («Осенью») [19, с. 499];

«Посидел еще немного, встал и с **пустой душой** медленно пошел куда-нибудь» («Упорный») [19, с. 476];

<sup>2</sup> Концепт, по определению Н. Ю. Шведовой, — это «содержательная сторона словесного знака (значение — одно или некий комплекс ближайших связанных значений), за которой стоит понятие (т. е. идея, фиксирующая существенные «умопостижимые» свойства реальных и явлений, а также отношения между ними), принадлежащее умственной, духовной или жизненно важной материальной сфере существования человека, выработанное и закрепленное общественным опытом народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально и субъективно осмысливаемое и — через ступень такого осмысления — соотносимое с другими понятиями, ближайше с ним связанными или, во многих случаях, ему противопоставляемыми [12, с. 603].

«Стояла весна, и от этого еще **хуже** было на душе: **холодно и горько**» («Раскас») [20, с. 426];

«**Было горько. Было очень горько**» («Ленька») [20, с. 155];

«**Горько было Филиппу**» («Осенью») [19, с. 502];

«**Сердце** его так забилося, так **горько** и обидно стало, что голос его дрогнул, ирония исчезла» («Привет Сивому!») [11, с. 154];

«Когда вот так вот является хам, крупный хам, и говорит со смехом, что он только что сделал задость, то всем становится **горько**» («Боря») [11, с. 75];

«**Душа** все одно **вялая** какая-то <...> **Плохо было на душе, муторно**» («В профиль и анфас») [20, с. 407-409];

«Только **на душе** становилось еще **муторнее**» («Там, вдали...») [19, с. 117];

«**Тяжело** вдруг стало» («И разыгрались же кони в поле...») [20, с. 269];

«Ему стало неловко, **тяжело**» («Ленька») [20, с. 154] (выделено нами – Е.М.).

Описания собственно психологических переживаний также ориентированы на фольклорный текст и создаются с учетом таких распространенных поэтических фигур, как, например, «грусть-тоска»:

«**Витьке** сделалось очень **грустно**» («Племянник главбуха») [20, с. 84];

«**Леле** стало **грустно**» («Леля Селезнева с факультета журналистики») [20, с. 194];

«**Пашке** было **грустно**» («Классный водитель») [20, с. 227];

«**Ей** было **грустно**» («Лида приехала») [20, с. 101];

«**Грустно** стало» («Письмо любимой») [20, с. 496];

«**Было невыносимо грустно**» («Два письма») [20, с. 418];

«**Тоскливо** сделалось **Матвею**» («Думы») [20, с. 403];

«**Старик** с утра начал маяться. Мучительная слабость навалилась... <...> Такая **тоска под сердцем**, так нехорошо, хоть плачь» («Как помирал старик») [20, с. 413];

«По воскресеньям наваливалась особенная **тоска**. Какая-то нутряная, едкая...» («Верую!») [19, с. 215] (выделено нами – Е.М.).

**Жалость** также целесообразно отнести к ключевым словам русской культуры. Это слово представляет собой более деликатную или платоническую версию концепта *любовь*<sup>3</sup>. В художественном мире Шукшина концепт «жалость» вступает также в полемику с ницшеанско-горьковской сентенцией «жалость унижает человека»: «**Жалеть... Нужно или не нужно жалеть – так ставят вопрос фальшивые люди. Ты еще найди силы жалеть. Слабый, но притворный выдумывает, что надо уважать. Жалеть и значит уважать, но еще больше**» [10, с. 412];

«... **жалко** стало **мать**» («Змеинный яд») [20, с. 252];

«... чего-то **жаль** было чуть не до слез» («Два письма») [20, с. 418];

«**Ей** было **жалко** **дедушку**» («Солнце, старик и девушка») [20, с. 127];

«**Степану** стало **жалко** **ее**» («Степкина любовь») [20, с. 135];

«**Славный** это народ, одинокие женщины! <...> Милые. **Добрые. Жалко** их» («Сураз») [19, с. 58];

«... **жалко** стало **Марию** и себя тоже» («Письмо любимой») [20, с. 496];

«**Леньке** стало **жалко** **девушку**. **Никогда** этого не было – чтобы **жалко** было <...> Ему было мучительно **жалко** **Тамару**» («Ленька») [20, с. 154];

«**Старухе** **жалко** стало себя, свою жизнь...» («Письмо») [19, с. 295];

«Шел **Кирька** и **грустно** смотрел в землю. **Жалко** было **Ефима Бедарева**. Сейчас он даже не хотел понять: почему **жалко? Грустно** было и **жалко**, и **все**» («Заревой дождь») [20, с. 346];

«**На** растерзанного коня старался не смотреть. Но не выдержал, глянул... И **сердце** сжалось от **жалости**» («Волки») [20, с. 367];

«**Шевельнулось** в груди нечто вроде **жалости** к ней» («Халхаль») [19, с. 14];

«**Оставалась** только **щемящая жалость** к человеку, который остался один сидеть на бревне» («Залетный») [19, с. 68] (выделено нами – Е.М.).

Состояние радости, душевной гармонии, благодати передается Шукшиным посредством лексики, примыкающей к концепту *праздник*: «**душа ликует**», «**весело**», «**легко**», или попросту – «**хорошо**». Противопоставление положительных и отрицательных эмоций в языке прозы Шукшина подчеркивается контрастными категориями: *тяжело* – *легко*; *холодно* – *обогреет* и т. п.

Ср.: «Сейчас у Сережи начнется **праздник**» («Воскресная тоска») [20, с. 164];

«**Бронька** ждал **городских охотников**, как **праздника**» («Миль пардон, мадам») [20, с. 438];

«**На душе** стало **легко**, как в **праздник**» («Двое на телеге») [20, с. 94];

«У **Аксенова** стало **легче на душе**» («Правда») [20, с. 112];

«Он улыбался, ему было **легко**» («Сураз») [19, с. 51];

«Ему было **хорошо** с подружкой, **легко**» («Привет Сивому!») [11, с. 151];

«**Леле** сделалось очень **хорошо**» («Леля Селезнева с факультета журналистики») [20, с. 191];

«И так вдруг **обогреет** тебя **нежданная радость**, так **хорошо** делается, что станешь и стоишь, и не заметишь, что стоишь и улыбаешься» («Алеша Бесконвойный») [19, с. 491];

«Ему было очень **хорошо** на скамеечке, **удобно**» («Черденченко и цирк») [19, с. 102];

«**Пели** не так чтобы очень уж **стройно**, но обоим сделалось **удивительно хорошо**» («Одни») [20, с. 242];

«И думалось просто и ясно: “Вот – живу. **Хорошо**”» («Беспалый») [19, с. 373];

«**Хорошо** было, **правда**» («Кукушкины слезки») [20, с. 358];

«**На душе** было **хорошо**» («Сапожки») [19, с. 264];

«**На душе** **захорошело**» («Сураз») [19, с. 47];

«**На душе** совсем **повеселело**» («Два письма») [20, с. 421];

«**Душа** **ликовала** <...> Все в нем **ликовало**» («Там, вдали...») [19, с. 108];

«... **душа** его **ликовала**: не пропал» («Начальник») [20, с. 373];

«Он **ликовал**» («Беспалый») [19, с. 372] (выделено нами – Е.М.).

Скупость средств выражения позитивных переживаний объясняется спецификой языковой картины мира: русские – не самая оптимистичная нация. По данным параметрического описания русского коммуникативного поведения в сопоставлении с коммуникативным поведением отдельных народов, представленного в монографии Ю.Е. Прохорова и И.А. Стернина, в коммуникативном поведении русских преобладает пессимистический коммуникативный стиль [8, с. 160]<sup>4</sup>.

Эсхатологическое мировоззрение, свойственное русскому самосознанию, закреплено в концепте *конец*, синонимом которого является местоимение *всё*. С этими ключевыми словами связана в языке прозы Шукшина идея непоправимости происходящего, безысходной обреченности, катастрофы, краха:

«Когда его ненавидели, ему было очень больно. И страшно. Казалось: ну, теперь **все**, зачем же жить?» («Чудик») [20, с. 436-437];

«“**Все**”, – понял **Ивлев**» («Там, вдали...») [19, с. 121];

«**Хватит!** Надо **вершить стог**. Эта добровольная **каторга** сделает его **идиотом** и **пьяницей**. Какой-то **конец** должен быть» («Жена мужа в Париж провожала») [19, с. 324];

«Не знаю, что такое там со мной случилось, но я вдруг почувствовал: что – **все, конец**. Какой “**конец**”, чему “**конец**” – не пойму, не знаю и теперь, но предчувствие какого-то очень простого, тупого **конца** было отчетливое. Не смерть же, в самом деле, я почувствовал – не ее приближение, но какой-то **КОНЕЦ** ...» («Кляуза») [11, с. 98];

«... я отчетливо понял, что наступил **конец света**. **Конец** ... <...> **Конец**, понимаете? Дальше я буду притворяться, что живу, чувствую, работаю ...» («А поутру они проснулись») [11, с. 351–352] (выделено нами – Е.М.).

Таким образом, репрезентативность шукшинского дискурса в аспекте этнопсихологии и лингвокультурологии очевидна. Тончайшие семантические оттенки, стилистические нюансы, изобразительные приемы нанизаны на нить ключевых слов, отражающих наиболее существенные для национальной русской культуры концепты в структуре языковой картины мира. Шукшинский текст представляет собой некий семиотический

<sup>3</sup> «...любовь русская не на влечении страстном <...> основана, как правило, но на жалости: любить = жалеть» [22, с. 257], – подчеркивает филолог и философ Г. Гачев.

<sup>4</sup> Коммуникативный стиль – это «доминирующая манера общения, проявляющаяся в большинстве коммуникативных ситуаций» [8, с. 160].



концентрат ценностных кодов культуры, закрепленных в поэтическом пространстве. Социальный символизм народа сквозит призму творчества писателя проявляется в парадигме вербальных стратегий, устоявшихся в ментальной аксиологии, таких как *душа, тоска, боль, жалость, праздник, конец*. Культуроспеци-

фичное понятийное пространство прозы Шукшина, отраженное в наиболее релевантной лексике, формирует семиотический фон, поддерживающий культурно значимые универсалии. Проза Шукшина воссоздает комплекс эндемических черт национальной коммуникативной культуры.

#### Библиографический список

1. Вежицкая А. *Семантические универсалии и описание языков*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
2. Кронгауз М. *Русский язык на грани нервного срыва*. Москва: Издательство АСТ: CORPUS, 2015.
3. Чувакин А.А. Исследование языка Шукшина. *Творчество В.М. Шукшина: опыт энциклопедического словаря-справочника*. Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 1997.
4. Горшкова Н.В. Характеристика коммуникативного поведения типажа враль (на материале рассказов Шукшина). *Альманах современной науки и образования*. 2007, № 3-3: 62 – 64.
5. Шмупская Л.С. Вербализация эмоции «обида» в пространстве художественного текста. *Социальные варианты языка*. 2011; 7: 347 – 349.
6. Звукова Е.Д. Концепт-фрейм «женщина» в русской языковой картине мира (на примере произведений русской литературы XX-XXI веков). *Рациональное и эмоциональное в русском языке Сборник трудов Международной научной конференции*. Москва: Московский государственный областной университет, 2015: 292 – 295.
7. Леонтьев Э. П. Лингвокультурный типаж «чудик» и его воплощение в рассказах В. М. Шукшина. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2016; 7 (172): 107 – 112.
8. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. *Русские: коммуникативное поведение*. Москва: Флинта: Наука, 2006.
9. Шукшин В.М. *Собрание сочинений в 6-и кн. Кн. пятая. Калина красная*. Москва: Издательство «Надежда-И», 1998.
10. Шукшин В.М. *Собрание сочинений: в 6-и кн. Кн. шестая. Я пришел дать вам волю*. Москва: Издательство «Надежда-И», 1998.
11. Шукшин В.М. *Собрание сочинений: в 6-и кн. Кн. третья. Странные люди*. Москва: Издательство «Надежда-И», 1998.
12. Шведова Н.Ю. *Русский язык: Избранные работы*. Москва: Языки славянской культуры, 2005.
13. Панкин Б.Д. Василий Шукшин и его «чудики». *Строгая литература*. Москва: Советский писатель, 1982.
14. Апухтина В.А. *Проза Василия Шукшина*. Москва: Высшая школа, 1986.
15. Карпова В.М. *Талантливая жизнь*. Москва: Советский писатель, 1986.
16. Коробов В.И. *Василий Шукшин*. Москва: Современник, 1984.
17. Givens Jhon. *Provincial Polemics Folk Discours in the life and novels of V. Shukshin*. Washington, 1995.
18. Nemes Ignashev D. The art of Vasilij Shukshin: Volija through song. *Slavic and East European journal*, 1988. Vol. 32, № 3: 415 – 427.
19. Шукшин В.М. *Собрание сочинений: в 6-и кн. Кн. вторая. Верую!* Москва: Издательство «Надежда-И», 1998.
20. Шукшин В.М. *Собрание сочинений: в 6-и кн. Кн. первая. Охота жить. Рассказы*. Москва: Издательство «Надежда-И», 1998.
21. Шукшин В.М. *Собрание сочинений: в 6-и кн. Кн. четвертая. «Любавины»*: Роман. Москва: Издательство «Надежда-И», 1998.
22. Гачев Г. *Русский Эрос. «Роман» Мысли с Жизнью*. Москва: Интерпринт, 1994.

#### References

1. Vezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i opisanie yazykov*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
2. Krongauz M. *Russkij yazyk na grani nervnogo sryva*. Moskva: Izdatel'stvo AST: CORPUS, 2015.
3. Chuvakin A.A. Issledovanie yazyka Shukshina. *Tvorchestvo V.M. Shukshina: opyt 'enciklopedicheskogo slovary-spravochnika*. Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 1997.
4. Gorshkova N.V. Harakteristika kommunikativnogo povedeniya tipazha vral' (na materiale rasskazov Shukshina). *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2007, № 3-3: 62 – 64.
5. Shmul'skaya L.S. Verbalizaciya `emotiva «obida» v prostranstve hudozhestvennogo teksta. *Social'nye varianty yazyka*. 2011; 7: 347 – 349.
6. Zvukova E.D. Koncept-frejim «zhenschina» v russkoj yazykovoj kartine mira (na primere proizvedenij russkoj literatury XX-XXI vekov). *Racional'noe i `emocional'noe v russkom yazyke Sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet, 2015: 292 – 295.
7. Leont'ev `E. P. Lingvokul'turnyj tipazh «chudik» i ego voploschenie v rasskazah V. M. Shukshina. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 7 (172): 107 – 112.
8. Prohorov Yu.E., Sternin I.A. *Russkie: kommunikativnoe povedenie*. Moskva: Flinta: Nauka, 2006.
9. Shukshin V.M. *Sobranie sochinenij v 6-i kn. Kn. pyataya. Kalina krasnaya*. Moskva: Izdatel'stvo «Nadezhda-I», 1998.
10. Shukshin V.M. *Sobranie sochinenij: v 6-i kn. Kn. shestaya. Ya prishel dat' vam volyu*. Moskva: Izdatel'stvo «Nadezhda-I», 1998.
11. Shukshin V.M. *Sobranie sochinenij: v 6-i kn. Kn. tret'ya. Strannye lyudi*. Moskva: Izdatel'stvo «Nadezhda-I», 1998.
12. Shvedova N.Yu. *Russkij yazyk: Izbrannye raboty*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005.
13. Pankin B.D. Vasilij Shukshin i ego «chudiki». *Strogaya literatura*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1982.
14. Apuhtina V.A. *Proza Vasiliya Shukshina*. Moskva: Vysshaya shkola, 1986.
15. Karpova V.M. *Talantlivaya zhizn'*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1986.
16. Korobov V.I. *Vasilij Shukshin*. Moskva: Sovremennik, 1984.
17. Givens Jhon. *Provincial Polemics Folk Discours in the life and novels of V. Shukshin*. Washington, 1995.
18. Nemes Ignashev D. The art of Vasilij Shukshin: Volija through song. *Slavic and East European journal*, 1988. Vol. 32, № 3: 415 – 427.
19. Shukshin V.M. *Sobranie sochinenij: v 6-i kn. Kn. vtoraya. Veruyu!* Moskva: Izdatel'stvo «Nadezhda-I», 1998.
20. Shukshin V.M. *Sobranie sochinenij: v 6-i kn. Kn. pervaya. Ohta zhit'.* Rasskazy. Moskva: Izdatel'stvo «Nadezhda-I», 1998.
21. Shukshin V.M. *Sobranie sochinenij: v 6-i kn. Kn. chetvertaya. «Lyubaviny»*: Roman. Moskva: Izdatel'stvo «Nadezhda-I», 1998.
22. Gachev G. *Russkij `Eros. «Roman» Mysli s Zhizn'yu*. Moskva: Interprint, 1994.

Статья поступила в редакцию 12.08.17

УДК 821

**Volkova N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Gorno-Altaysk State University (Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: volkova\_n.altay@mail.ru  
**Galkina O.A.**, teacher of Russian language and literature, "Harmony" Gymnasium № 9 (Gorno-Altaysk, Russia), E-mail: 82lesenok82@mail.ru

**THE LIFE AND CAREER OF E.G. GUSCHIN.** The article describes the main events of the biography and career of E.G. Guschin, whose creative work is especially done in 1970s – 80s. The work of E.G. Guschin is of great interest to historians of literature, literary critics, lovers of regional literature. His works are honored with awards of various levels. Evgeny Guschin is the author of fifteen books of fiction, including short stories, novellas and novels. The article highlights one literary work that brought E. Gushchin wide fame in Altai and other regions of Russia.

**Key words:** E.G. Gushchin, biography, literary career, reading Guschin's works, literary museum of a writer, regional literature.

**Н.А. Волкова**, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: volkova\_n.altay@mail.ru

**О.А. Галкина**, учитель русского языка и литературы, МБОУ «Гимназия № 9 «Гармония»», г. Горно-Алтайск, E-mail: 82lesenok82@mail.ru

## ЖИЗНЕННЫЙ И ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ Е.Г. ГУЩИНА

В статье раскрываются основные вехи биографии и творческого пути Е.Г. Гущина, творчество которого приходится на 1970–80-е гг. Показано, что творчество Е.Г. Гущина представляет большой интерес для историков литературы, литературоведов, исследователей языка художественных произведений, ценителей региональной литературы. Его произведения не раз были удостоены наград различного уровня. Евгений Гущин – автор пятнадцати книг художественной прозы, включающей рассказы, повести и романы. В статье отмечаются произведения, которые принесли Е. Гущину широкую известность на Алтае и за его пределами.

**Ключевые слова:** Е.Г. Гущин, биография писателя, литературный путь, гущинские чтения, литературный музей писателя, региональная литература.

Алтайский край – край литературный, с этим местом связаны многие имена, известные не только в крае, но и за его пределами: Василий Шукшин, Валерий Золотухин, Иван Жданов, Лев Квин, Георгий Егоров, Петр Бородин, Пётр Старцев, Леонид Мерзликин, Николай Черкасов, Игорь Пантюхов, Владимир Башунов и многие другие. Среди них – Евгений Геннадьевич Гущин. Имя, сегодня знакомое не каждому современному читателю, но для историка литературы, литературоведа, ценителя региональной литературы представляющее большой интерес.

Творчество Е. Гущина – это развитие линии «деревенской прозы», с середины 1970-х гг. получившей новое качество – «онтологичность». Проза, в которой человек выведен в круг природы, которая осмысляет взаимоотношения природных, социальных и национальных начал в жизни общества, исследует природного человека, испытывая его на истинность и жизнестойкость. Творчество Гущина нужно рассматривать в ряду таких больших писателей-общественников, публицистов, как В.Г. Распутин, В.П. Астафьев.

Повести и рассказы Е. Гущина затрагивают вечные проблемы бытия: обретение веры, поиски человеком своего места в жизни, попытка найти в наш техногенный и циничный век истинный источник духовности.

Изучение творчества этого писателя только набирает обороты. На сегодняшний день нет достаточных библиографических сведений, нет больших монографических работ по изучению творчества писателя, не пишутся диссертации по творчеству Е.Г. Гущина, несмотря на то, что Е. Гущин является довольно крупным писателем Сибири.

Изучением творчества Е.Г. Гущина занимаются такие исследователи, как В. Горн [1] Л. Шалапина [2], Л. Беломытцева [3]. О его жизни и творчестве собраны архивные документы в Государственном музее истории литературы, искусства и культуры Алтая.

Биография писателя представляет собой ценный документ, так как отражает эпоху, в которую происходило становление писателя, формирование его мировоззрения. Ценности эпохи, проблемы эпохи не могут не отразиться в творчестве художника. Евгений Геннадьевич Гущин – алтайский прозаик, творчество которого приходится на 1970–80-е гг. Родился 19 октября 1936 года в г. Керки Туркменской ССР.

Мать будущего писателя, Гущина Нина Филипповна, работала секретарём-машинисткой в Алтайском государственном университете. Отец, Гущин Геннадий, был военным офицером. Он воевал, был ранен, имел награды (медали и ордена). Сам Гущин своей родиной считал не туркменский городок Керки, где родился, а деревеньку Аю (ныне посёлок Катунь) в Алтайском районе, куда сразу после его рождения переехали родители. Здесь прошло его детство.

«Стоит деревня на берегу Катунь, реки быстрой и широкой, пробившей себе русло в скалах. Скалы везде: даже на середине реки, вспарывая белесую, цвета разбавленного молока воду, торчат каменные клыки, а то и острова, высокие, как корабли. И на них сосны, ели, кусты розового в майские дни маральника» [4, с. 6]. Евгений с мальчишками рыбачил на Катунь, а также на озере Ая, ходил в тайгу, лазил в таинственные пещеры.

Гущин писал позднее: «Родиной своей я считаю деревеньку Аю, что находится на Алтае... Пожалуй, ничто не отличало бы Аю от других таёжных сёл, если бы не знаменитое Айское озеро поблизости. Круглое, как блюдо, оно окаймлено высоченными

скалами и лесом. Вода удивительно прозрачна и тепла, а глубина жуткая.

Сколько лет прошло с тех пор, сколько других мест довелось мне повидать: и Байкал, и Иссык-Куль, и Телецкое озеро, и Тянь-Шань с его поднебесными вершинами и голубыми елями, где проходили мои альпинистские маршруты. Видел лотосовые озёра Китая, жемчужные горы Кореи, но прекраснее родных мест не встречал. Ая в памяти живёт крепко и тянет меня туда невыносимо» [4, с. 6].

Сейчас на берегу этого редкого по красоте озера находятся дома отдыха. А в военные и послевоенные годы, когда семья Гущинных жила там, это был колхоз, где мать Е. Гущина Нина Филипповна работала бухгалтером. Здесь и в г. Бийске, на ул. Крепостная, дом 5, прошло его детство. Его бабушка и дедушка по линии отца (Кудрявцевы) прожили в Бийске всю жизнь, позднее этот дом снесли. Дедушка партизанил в гражданскую войну, а бабушка была модисткой (хорошей портнихой).

Из Аи семья переехала в Бийск, оттуда в Алма-Ату. Отец вернулся с войны, но жить с семьёй не стал, так что им пришлось очень трудно, и мать с детьми уехали в 1950-е годы в Казахстан, в Алма-Ату, где на то время было легче прожить. Мать воспитывала одна четырёх детей, без всякой помощи со стороны отца. Евгений был старшим ребёнком в семье. Нина Филипповна была образованным человеком, много читала, хорошо рисовала, вышивала гладью. В 1960-м году она работала секретарём-машинисткой в Литературном институте имени Абая. Она привила детям любовь к чтению. Все дети получили высшее образование.

В Алма-Ате у будущего писателя появились увлечения: стихи, рисование, велоспорт и авиация. Авиацию он любил больше всего. В студенческие годы он увлекался альпинизмом. После окончания семи классов в Алма-Ате Евгений сдал документы в художественное училище, был принят, но учиться там не стал. Быть художником он не хотел. Он решил поступать в училище гражданской авиации, но при прохождении медкомиссии выяснилось, что у Гущина есть заболевание – дальтонизм. Это был большой удар для него. Евгений вернулся домой и пошёл работать токарем на завод. Одновременно он учился в средней школе рабочей молодёжи № 13 Алма-Аты, а горе своё изливал в стихах. Когда закончил десятилетку, поступил в 1956 году в Алма-Атинский пединститут на литературный факультет, поскольку он уже писал стихи и вообще тянулся к литературе. Ему было тогда 20 лет.

С 1957 по 1959 год Гущин работал старшим лаборантом в педагогическом институте. После института работал в газетах Казахстана. Потом уехал работать в городскую газету Экибастуза литературным сотрудником, ответственным секретарем газеты. Оттуда его взяли в краевую комсомольскую газету «Молодой целинник», выходящую в Целинограде. В то время это была одна из лучших газет страны. В ней работали опытные журналисты из Москвы, Ленинграда, Свердловска.

В 1960 году в поселке Экибастуз Евгений Геннадьевич познакомился с Еленой Дмитриевной Ермоловой. Там Елена Дмитриевна работала экономистом. На следующий год они поженились. В 1963 г. у них родилась дочь Наталья. Гущины любили путешествовать. Были в Горном Алтае, в Крыму.

В 1965 году Гущин вернулся на Алтай в г. Барнаул, где по 1967 год работал в краевой комсомольской газете «Молодёжь Алтая», затем в «Алтайской правде». Часто ездил в командировки по краю. Писал не только очерки, но и рассказы. Работал в жанре проблемной публицистики. Работал корреспондентом

краевого радио, занимался переводческой деятельностью, переводил с монгольского и алтайского языков.

В 1966 году писатель ездил в Китай, после чего был там ещё два раза. С 1971 г. часто с семьёй посещал Коктебель – писательский дом отдыха, где у них был свой домик.

Е.Г. Гушин был председателем Алтайского комитета советско-китайской дружбы. Он изучал китайский язык, составил русско-китайский разговорник, который был издан в 1992 году в Топчихинской типографии тиражом в 20 000 экземпляров.

В 1968 – 1969 г. Е.Г. Гушин едет на год в Турочакский район на Телецкое озеро в Алтайский государственный заповедник, где служил помощником лесничего. Семья Гушина ждала его в это время в Барнауле.

С 1992 года Е. Гушин был заведующим отделом прозы, корреспондентом журнала «Алтай». «Евгений Гушин часто бывал в родном Алтайском районе, в своей деревеньке Ае, ездил как на исповедь, как бы отчитывался, засиживаясь в раздумьях на берегу Катунь или озера Ая», – вспоминал алтайский писатель и краевед Александр Михайлович Родионов [5, с. 276].

Не всем известно, что Е. Гушин после инсульта (в 1999 г.) шесть лет боролся с недугом. Он совершенно разучился писать. Почти полностью потерял память, с трудом узнавал давних знакомых. 5 июня 2005 года Евгений Геннадьевич Гушин ушёл из жизни. Похоронен на Власихинском кладбище г. Барнаула.

Литературная деятельность Евгения Гушина в масштабах Алтайского края не может остаться незамеченной.

В 1969 году вышла первая книга рассказов Е. Гушина «Чепин, убивший орла» – о лесниках, егерях, охотниках. Следом вышел роман о заповеднике «Правая сторона».

В 1973 г. Е. Гушин был принят в члены Союза писателей СССР. В 1975 г. закончил в Москве Высшие литературные курсы, потом жил в Барнауле, занимался литературным творчеством.

В 1984 – 1986 г. возглавил Алтайскую краевую писательскую организацию, был ответственным секретарем Алтайской краевой писательской организации, с 1992 года Гушин был редактором отдела прозы журнала «Алтай». Потом он уехал работать в тайгу, работал помощником лесничего в заповеднике. Там возник у него замысел повести о людях тайги, об их нелёгкой жизни, о том, как они берегут, сохраняют природу для будущих поколений.

Евгений Гушин – автор пятнадцати книг художественной прозы, включающей рассказы, повести и романы. Широкую известность на Алтае и за его пределами принесли романы «Правая сторона», «Ведьмин круг» и повести «Облава», «По сходной цене», «Храм спасения». По рассказам «Тень стрекозы» и «Красные лисы» Новосибирская студия кинохроники поставила художественные фильмы, которые успешно шли по телевидению. Книги Гушина печатались в Алтайском книжном издательстве, в Новосибирске, в Москве, за рубежом. Книга «Небесное создание», изданная в Барнауле в 2007 году – последний поклон замечательному писателю Алтая.

«Главный мир Е. Гушина – мир таёжный, – писал В. Горн. – Он с любовью рисовал человека, собаку, кедр и озеро, на котором чувствовал себя куда благополучней, чем в городском жилье».

Романы и повести Е. Гушина читал российский человек и радовался – есть на Алтае счастливое перо, есть щедрое сердце,

способное услышать сокровенное слово в земном и небесном созвучии.

Совесть, честность, правда, добро – это те нравственные критерии, которыми он проверяет своих героев.

Повести Гушина обращены к читателю думающему» [1, с. 3]. Гушин в большинстве своих произведений подвергает героев серьёзным испытаниям. Человек у Гушина – это всего лишь человек, со страстями, со странностями, с живой душой.

«Проза Гушина дышит красотой русской души и русской природы. Она философична и наполнена высокой духовностью. Его книгами будет зачитываться не одно поколение читателей» [5, с. 276].

За повесть «По сходной цене» («Дом под черемухой») Е. Гушин в 1975 г. удостоен премии журнала «Наш современник». За повесть «Бабье лето» в 1984 г. стал лауреатом премии ВЦСПС и Союза писателей России. За роман «Ведьмин круг» получил премию Демидовского фонда.

В 1991 и 1995 гг. стал дважды лауреатом краевой премии им. В.М. Шукшина.

В 1998 г. стал лауреатом краевой премии по литературе.

В 2000 г. был награждён медалью Петровской академии наук и искусств «За развитие литературы на Алтае».

В 2001 г. – грамотой правления Союза писателей России.

В 2004 г. – краевой премией им. Георгия Егорова.

Как дань памяти писателю в 2006 г. состоялись Гушинские чтения. С 2007 года Гушинские чтения получили статус краевых. И уже I Гушинские чтения прошли в Барнауле в Государственном музее истории литературы, искусства и культуры Алтая. Продолжились Чтения в поселке Катунь, где прошли детские годы писателя. В поселке сегодня открыт литературный музей писателя, благодаря активной подвижнической деятельности директора районного музея П.А. Тырышкина. Музей располагается в здании клуба и библиотеки напротив того дома, где жил Е. Гушин.

В фонды музея вошли фотоархив, личные вещи писателя, книги с его автографами, рукописи, письма, а также бюст Гушина работы известного алтайского скульптора М. Кульгачева.

Очень высоко о Гушине отзывался большой русский писатель В.Г. Распутин: «Правую сторону» я читал с самой черной завистью. В этой книжке ты уже писатель-профессионал, в лучшем смысле этого слова» (Из архива музея истории литературы, культуры и искусства Алтая, письмо В. Распутина к Е. Гушину).

Таким образом, творчество Е.Г. Гушина представляет большой интерес для историков литературы, литературоведов, исследователей языка художественных произведений, ценителей региональной литературы. При всём этом, как уже нами было отмечено выше, творчество Е. Гушина на данный момент практически не изучено, несмотря на широкую известность этого писателя в 1980-е годы не только на Алтае, но и в стране в целом. Произведения Е.Г. Гушина ждут своего читателя и исследователя. Внимания заслуживают темы и проблемы, которые высвечивает писатель, образный строй и язык его произведений. На наш взгляд, его произведения необходимо вводить для изучения и в средней школе, например, на уроках внеклассного чтения в рамках регионального компонента.

#### Библиографический список

1. Горн В. Храм спасения – совесть. *Алтайская правда*. 1985; 20 октября.
2. Шаляпина Л.В. *Природа как категория нравственной основы человека в повести Е. Гушина «Храм спасения»*. Барнаул, 2005.
3. Беломытцева Л.А. История одной любви в творчестве Е. Гушина (повесть «Красные лисы»). *Текст: проблемы и методы исследования: межвузовский сборник научных статей*. Под редакцией Э.П. Хомич. Барнаул: Алт ГПА, 2009: 122 – 128.
4. Гушин Е.Г. О себе. *Ты в сердце моём, Алтай!* К 71-й годовщине со дня рождения писателя-земляка Е.Г. Гушина и открытию музея. Алтайское, 2007.
5. Юдалевич Б.М. Литература Алтайского края. *Энциклопедия Алтайского края*. Барнаул, 1997; Т. 1: 258 – 281.

#### References

1. Gorn V. Hram spaseniya – sovest'. *Altajskaya pravda*. 1985; 20 oktyabrya.
2. Shalyapina L.V. *Priroda kak kategoriya npravstvennoj osnovy cheloveka v povesti E. Guschina «Hram spaseniya»*. Barnaul, 2005.
3. Belomytceva L.A. Istoriya odnoj lyubvi v tvorchestve E. Guschina (povest' «Krasnye lisy»). *Tekst: problemy i metody issledovaniya: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh statej*. Pod redakciej `E.P. Homich. Barnaul: Alt GPA, 2009: 122 – 128.
4. Guschin E.G. O sebe. *Ty v serdce moem, Altaj!* K 71-j godovschine so dnya rozhdeniya pisatelya-zemlyaka E.G. Guschina i otkrytiyu muzeya. Altajskoe, 2007.
5. Yudalevich B.M. Literatura Altajskogo kraya. *Enciklopediya Altajskogo kraya*. Barnaul, 1997; T. 1: 258 – 281.

Статья поступила в редакцию 01.08.17



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> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	5
<b>А.Д. Арнаутков</b> ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ .....	7
<b>Н.О. Байрамова</b> САМООБРАЗОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ .....	10
<b>В.В. Анисимов, В.В. Анисимов, Л.Г. Куликова, И.Г. Петраков</b> СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК ОСНОВЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО И СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА .....	12
<b>П.Д. Гаджиева, П.Г. Шахбанова</b> ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА .....	15
<b>С.Ю. Голиков, И.С. Майоров, В.И. Петухов, Е.А. Петрова</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПРЕИМУЩЕСТВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ПРИРОДЫ И ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЯ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИИ .....	17
<b>Е.В. Козлова</b> КОМПОЗИЦИОННОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДОМ ИНТЕГРАТИВНОГО РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	22
<b>А.А. Кутумова, А.К. Алексеевнина, Н.С. Буслова, Н.В. Зыбина</b> ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ .....	25
<b>В.С. Половова, Д.В. Реут</b> ПРОФМОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ОСОЗНАННОГО ВЫБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	28
<b>А.В. Палеев, В.А. Таран</b> ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В СПОРТЕ .....	30
<b>С.Г. Хиясова</b> МАССОВАЯ КУЛЬТУРА И ЕЁ АЛЬТЕРНАТИВЫ В ОЦЕНКАХ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА .....	33
<b>Хо Да</b> СТАНОВЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЯ И РОССИИ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА СТОЛИЦЫ И ПРОВИНЦИИ (X – XIX В.) .....	35
<b>О.Е. Шафранова</b> ВОСПИТАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ .....	37
<b>Л.П. Додонова, А.П. Додонов</b> ИНТЕНСИВНЫЙ ПУТЬ, ПРИНЦИПЫ, ФАКТОРЫ И ВНУТРЕННИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА .....	40
<b>Н.Р. Азизова, А.И. Готская, Т.Ю. Храмова</b> НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ДЕТСКОГО ОТДЫХА И ОЗДОРОВЛЕНИЯ .....	46
<b>О.В. Болтыков</b> НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА .....	49
<b>Т.Г. Везиринов, М.В. Коломина</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАГИСТРАНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ .....	51
<b>Н.Н. Вингертер</b> ФЕНОМЕН СОГЛАСНОГО ЗВУКА В ПОСТАНОВКЕ ЭСТРАДНОГО ГОЛОСА ПЕВЦА .....	53
<b>Г.С. Голошумова, О.Е. Чернова, Ф.Ф. Тимиров, С.Г. Ежов</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОНОМНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА .....	55
<b>Н.С. Гребенникова</b> АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ МОТИВОВ У МОЛОДЁЖИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ .....	58
<b>А.А. Жаркова</b> ТЕОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	60
<b>Е.В. Канина</b> ПОСТГРАДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	63
<b>Н.Ю. Кучер</b> РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКОВЕДЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ .....	65
<b>А.К. Мурадян</b> СУЩНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ТЕОРИЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	67
<b>И.Ю. Надь</b> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБО- ТЫ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	70
<b>О.В. Назарова</b> ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИЗАЙНЕРА .....	73
<b>С.А. Пономарёв</b> «АПОРИИ» РАЗВИТИЯ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В 1930-Е ГГ. ....	75
<b>Ю.Н. Кочеров, С.С. Сотников, А.Н. Димитров</b> ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ УЧАСТКОВОГО УПОЛНОМОЧЕННОГО ПОЛИЦИИ НА ОБСЛУЖИВАЕМОМ АДМИНИСТРАТИВНОМ УЧАСТКЕ .....	79
<b>А.С. Сухристин, Ю.Н. Зиятдинова</b> АКАДЕМИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИИ И ВЬЕТНАМА: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД .....	81
<b>Р.И. Шамхалов, З.А. Магомеддибиров</b> МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ .....	83
<b>В.Л. Крайник, С.В. Казначеев, Д.С. Юдин</b> ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ..... ОСВОБОЖДЁННЫХ ОТ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ, НА ОСНОВЕ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ЧЕЛОВЕКОВЕДЕНИЕ» .....	86
<b>А.В. Овчаров, Е.В. Москаленко</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА .....	88
<b>М.П. Тырина</b> АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА РАЗВИТИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА .....	92
<b>О.А. Горбунова, А.В. Анисимов</b> СУЩНОСТЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	96
<b>Хаим Саргароф</b> ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ПОДРОСТКОВ – ИММИГРАНТОВ ИЗ РЕСПУБЛИК БЫВШЕГО СОВЕТСКОГО СОЮЗА, СТРАДАЮЩИХ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ, В ИЗРАИЛЬСКОЕ ОБЩЕСТВО .....	98
<b>Саид Омар</b> КАК МОТИВИРОВАТЬ «SMARTPHONE CHILDREN» К ЭФФЕКТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ В 21 ВЕКЕ .....	100
<b>М.М. Ахмадов</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ .....	102
<b>Ван Дунсюй</b> АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК ЧАСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ .....	103
<b>А.Р. Джигоева, Р.Ш. Халидова</b> К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА НАРОДНЫХ СКАЗОК В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	106

<b>Е.В. Димова</b> КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ..... 107	<b>И.В. Воронцова</b> ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ РЕЧИ В КООРДИНАТАХ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ ..... 143	<b>Л.Г. Куликова</b> ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ..... 176
<b>Н.С. Доржу, М.К. Артына, О.О. Чыпсымаа</b> К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ ..... 112	<b>И.Б. Горбунова</b> МУЗЫКАЛЬНЫЙ КОМПЬЮТЕР: МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ..... 145	<b>Е.Ф. Мазанюк</b> ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ ..... 178
<b>Л.А. Зенкова</b> УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ..... 114	<b>И.Б. Горбунова, М.С. Заливадный</b> ПРОБЛЕМА СТРУКТУРИРОВАНИЯ ВСЕОБЩЕГО ДИАПАЗОНА ВЫСОТ И ДЛИТЕЛЬНОСТЕЙ В МУЗЫКЕ ..... 149	<b>Е.А. Полякова, Е.С. Кожевникова</b> ТЕАТР КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФОРМА КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ РЕЖИССЁРСКОГО ТЕАТРА СЕРГЕЯ АЛЕКСАНДРОВИЧА БОБРОВСКОГО) ..... 180
<b>Т.Ю. Маркова, М.В. Самсонова, Е.В. Звонова, В.Ю. Кулакова, М.А. Юркевич</b> ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИДИЧЕСКИХ КЛИНИК ..... 116	<b>К.Б. Давлетова</b> О РЕЗУЛЬТАТАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ ..... 151	<b>М.П. Попандопуло, Ш.С. Турганбаева, А.Г. Степанская</b> ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ПАВЛОДАРСКОЙ ОБЛАСТИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕГИОНЕ ..... 182
<b>М.В. Николаев</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СМЕНЫ ПРОФЕССИИ ЭКОНОМИСТАМИ ..... 119	<b>К.Б. Давлетова</b> РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА ..... 154	<b>А.И. Раумбергенов</b> ДИАЛОГ НАЦИОНАЛЬНОЙ ДУХОВНОЙ ТРАДИЦИИ И ЕВРОПЕЙСКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СИСТЕМ – ..... КАРДИНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ XX ВЕКА РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН ..... 185
<b>Н.М. Новичкова, Е.А. Опарина</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «ТУРИСТСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» И «ТУРИСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» СТАРШЕКЛАССНИКОВ КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ..... 122	<b>Н.Н. Дробышева</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ БАКАЛАВРОВ-СОЦИОЛОГОВ ..... 157	<b>Т.М. Степанская</b> ФОРМИРОВАНИЕ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ – АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА СОВРЕМЕННОСТИ ..... 188
<b>Сабрин Абд Аль Кадер</b> РОЛЬ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО САДА И РОДИТЕЛЕЙ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ДЕТЕЙ В ПЕРВЫЙ КЛАСС ..... 125	<b>И.Н. Дубовицкий, Н.Н. Уварова, Ю.В. Сорокопуд</b> СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ КОДЕКСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ..... 159	<b>Н.А. Сиволобова</b> РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ ..... 190
<b>Е.Е. Тавыриков</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГРУПП НАЧАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО КЁРЛИНГУ В УСЛОВИЯХ ДЮСШ ..... 126	<b>Л.Э. Павлова</b> МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ЭЛЕКТРОННОМ КЛАВИШНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ СИНТЕЗАТОРЕ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ: НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ ..... 161	<b>Д.В. Суслов, Т.Л. Лопуха, А.Г. Страбыкин</b> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННОГО ВУЗА ..... 192
<b>Ш.Ю. Шихшабеков, О.М. Магомедов</b> РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ДОСТУПНОСТИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ..... 129	<b>О.А. Спиридонов</b> МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТАПРЕДМЕТ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ..... 163	<b>Е.Р. Литвинова, Ю.С. Переверзева, Д.А. Томилец</b> ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГОРОДСКОГО ЦЕНТРА МОЛОДЕЖНЫХ ПРОЕКТОВ ..... 197
<b>М.И. Шурпаева</b> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ ..... 131	<b>О.А. Спиридонов</b> СОЗДАНИЕ СТУДИИ ЗВУКОЗАПИСИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: МЕТОДИЧЕСКИЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ 166	<b>И.В. Прояева, А.Н. Колобов</b> ОБ ИЗУЧЕНИИ ВЕКТОРНОЙ ГЕОМЕТРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ ..... 199
<b>А.В. Петров, В.С. Стародубцева</b> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ- ЭКОНОМИСТОВ В ВУЗЕ ..... 134	<b>С.В. Фролова</b> СОЗДАНИЕ УЧЕБНИКА-ТЕТРАДИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО КЛАССА ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ..... 169	<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>
<b>М.А. Баширова, О.Э. Гасанова</b> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УУД ПРИ ВНЕДРЕНИИ ФГОС НОО ..... 138	<b>С.В. Фролова</b> МУЛЬТИМЕДИА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕПОДАВАНИЕ СОЛЬФЕДЖИО ..... 171	<b>Г.Н. Квита, С.П. Ваньков, Е.Б. Сваровская</b> МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ КОНЦЕПЦИИ И. ГОФМАНА 204
<b>А.А. Говорова, А.М. Воронов</b> ИНКЛЮЗИВНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО- КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МУЗЫКЕ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПО ЗРЕНИЮ ..... 141	<b>В.А. Касторнова</b> НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА... 174	<b>И.В. Лысак</b> КОМПЬЮТЕРНАЯ И ИНТЕРНЕТ- ЗАВИСИМОСТЬ: ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ..... 206
		<b>Д.А. Раева, И.В. Черемисова</b> «ЭКОЛОГИЧНЫЙ ОБРАЗ-Я» ЛИЧНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ И ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ..... 209

<b>Е.В. Сопнева</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОНИМАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПОДОЗРЕНИЯ.....212	<b>Э.М. Исеева</b> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЧУВСТВЕННОГО КОДА КУЛЬТУРЫ В АВАРСКИХ, РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ПАРЕМИЯХ С КОНЦЕПТОМ «ЛЮБОВЬ» .....247	<b>С.И. Инаркаева</b> СООТНОШЕНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КОНТЕКСТА ИЗОБРАЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ С ЭТНОМЕНТАЛЬНОЙ И ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ЛИРИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ ЛУЛЫ КУНИ .....289
<b>Н.Ю. Белова, О.В. Белоконь</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....215	<b>А.Д. Каксин</b> ТАБУИРОВАННАЯ И ЭВФЕМИСТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА, ОБОЗНАЧАЮЩАЯ ЗВЕРЕЙ И ЖИВОТНЫХ, В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ .....249	<b>А.Д. Каксин</b> ТЮРКСКАЯ И НЕТЮРКСКАЯ ГИДРОНИМИЯ ХАКАСИИ.....291
<b>Н.М. Борисова</b> СВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И КОПИНГА ВО ВЗРОСЛОСТИ .....216	<b>Н.А. Кулакова, Т.П. Палёнова, Лю Хейй</b> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОБОРОТЫ С ЦВЕТОВЫМ КОМПОНЕНТОМ (ИСПОЛЗУЕМЫЕ В МОКШАНСКОМ, РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ) .....251	<b>Р.М. Расулова</b> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФЕ С КОМПОНЕНТОМ БЕК1 / ТÊТЕ В ДАРГИНСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ .....293
<b>С.Г. Малюков, Е.В. Малюкова, Д.В. Леденев</b> КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ С НЕДОРАЗВИТИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ.....219	<b>М.Р. Мохаммади, М. Алиари Шорехдели, Х. Бахарлу, М. Хадеми Могоддам</b> ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ПЕРЕХОДНОСТИ / НЕПЕРЕХОДНОСТИ В РУССКОМ И ПЕРСИДСКОМ ЯЗЫКАХ .....256	<b>Н.Я. Сипкина</b> ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ИНТИМНОЙ ЛИРИКЕ Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО (ВТ. ПОЛ. 1960-Х – ПЕРВ. ПОЛ. 1990-Х ГГ.).....294
<b>Е.В. Соловьева, О.Н. Бокачева</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В ФОРМИРОВАНИИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ.....221	<b>А.М. Никатуева</b> ЦВЕТООБОЗНАЧАЮЩАЯ ЛЕКСИКА В ПАРЕМИЯХ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА .....258	<b>Г.В. Томсон</b> ЮРИСЛИНГВИСТИКА. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА .....298
<b>М.Г. Чухрова, В.К. Макуха, О.Г. Фетисова</b> ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ ГОЛОСОРЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ.....224	<b>З.Ш. Никатуева</b> ЯВЛЕНИЕ МНОГОЗНАЧНОСТИ В ДАРГИНСКОМ ЯЗЫКЕ.....260	<b>Ю.О. Тюленева</b> ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЧЕЛОВЕКА В ДИЛОГИИ АНДРЕЯ РУБАНОВА: «ГОТОВЬСЯ К ВОЙНЕ!», «ПАТРИОТ» .....300
<b>О.А. Бокова</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ В ПОВЕДЕНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ.....226	<b>З.С. Омарова</b> БЕССОЮЗНЫЕ СРАВНЕНИЯ В ПОЭЗИИ РАСУЛА ГАМЗАТОВА .....262	<b>О.О. Чыпысмаа, Н.С. Доржу, Т.Х. Очур</b> СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ТУВИНСКИХ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЯЗЫКОВЫХ РЕАЛИЙ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК.....303
<b>С.А. Асадулаева</b> НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ЛИЧНОСТЬ .....228	<b>И.Г. Санакоева</b> ИЗУЧЕНИЕ СРЕДСТВ ОЦЕНКИ В СТАРШИХ КЛАССАХ .....265	<b>Е.А. Шестерина</b> ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ОБРАЗОВ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НА ОСНОВАНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ АССОЦИАТИВНОГО И ПЕРЕВОДСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТОВ.....305
<b>Н.В. Коптева</b> ОТЧУЖДЕНИЕ КАК АЛЬТЕРНАТИВА ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ УВЕРЕННОСТИ .....229	<b>Ф.Н. Сулейманова</b> СОСТОЯНИЕ СОВРЕМЕННОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ ДАГЕСТАНА (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ЯЗЫКА ЛЕЗГИНСКИХ СМИ).....267	<b>С.Х. Шихалиева, С.Х. Гасанова, П.Т. Раджабова</b> ФЕНОМЕН КОНФЛИКТА ПРИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА «РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ» ИЛИ «СТИЛЬ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА»? (В РАМКАХ ПАРАДИГМЫ ПРИЁМОВ ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЙ Г. ОМАРОВОЙ).....307
<b>М.Г. Чухрова, Е.А. Хилько, Е.В. Кузнецова, В.Г. Петровская</b> ВИЗУАЛЬНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА СУИЦИДАЛЬНОЙ ПРЕДИСПОЗИЦИИ ПОДРОСТКОВ .....234	<b>Чжэн Цяньминь, В.М. Шаклеин</b> К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТЕРЯЗЫКА.....269	<b>Н.В. Николенкова</b> ЛЕКСИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ПЕРЕВОДА АТЛАСА БЛАУ КАК ОБРАЗЕЦ УЧЕНОГО ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА XVII В. ....308
<b>Т.В. Седых</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ОПЕРАТИВНЫХ И СЛЕДСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ПО ИЗОБЛИЧЕНИЮ ВИНОВНЫХ В ПРЕСТУПЛЕНИИ .....236	<b>Х.А. Махмудов</b> СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ЛЕНЬ», ДЕМОНСТРИРУЕМОГО ПЕЙОРАТИВНЫМИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ В АВАРСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ .....273	<b>С.В. Десятская</b> НЕГРАДАЦИОННАЯ И ГРАДАЦИОННАЯ ИНТЕНСИВНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....314
<b>Н.Р. Гоцкая</b> МЕТОДОЛОГИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В ОБЛАСТИ РЕГУЛИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ.....238	<b>Л.С. Шаталова, Н.С. Шаталова</b> ИНТЕРТЕКСТ И ЕГО ФУНКЦИИ В ПОЭТИКЕ ЧЕХОВА-НОВЕЛЛИСТА .....278	<b>Е.А. Московкина</b> КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ В.М. ШУКШИНА .....316
<b>ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ</b>	<b>С. Х. Шихалиева, Л. А. Магомедова, Э.З. Сантуева</b> ДЕРИВАЦИЯ КЕЙСА ПАРОНИМИИ КАК ФАКТ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИМЕННОЙ МОРФЕМИКИ .....282	<b>Н.А. Волкова, О.А. Галкина</b> ЖИЗНЕННЫЙ И ТВОРЧЕСКИЙ ПУТЬ Е.Г. ГУЩИНА .....319
<b>ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	<b>О.А. Агаркова, В.И. Ахметова</b> ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В КАЗАХСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ.....283	
<b>Г.Г. Ахмадгалиева, Г.Г. Саттарова</b> ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТА НА ОРФОГРАФИЧЕСКУЮ ИНТУИЦИЮ И ГРАМОТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ-ТАТАР .....242	<b>И.В. Артюшков, Р.А. Мухаметзянова</b> СЕМАНТИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ СЛОВА «БЛАЖЕННЫЙ» В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ИДИОТ» .....286	
<b>А.З. Гандалова</b> ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОКРАШЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ИНГУШСКОМ ЯЗЫКЕ.....246		



ALPHABETICAL INDEX.....	3
<b>SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES</b>	
<b><u>PEDAGOGICAL STUDIES</u></b>	
<b>Abdullina L.B., Petrova T.I., Berzina R.F.</b> THE SPECIFICS OF ORGANIZATION OF ECOLOGICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN.....	5
<b>Arnautov A.D.</b> INFORMATION COMPETENCY IN RUSSIAN AND INTERNATIONAL RESEARCH: A COMPARATIVE ANALYSIS.....	7
<b>Bayramova N.O.</b> SELF-EDUCATION AS ONE OF THE FACTORS OF FORMATION OF MUSICAL CULTURE OF STUDENTS.....	10
<b>Anisimov V.V., Anisimov V.V., Kulikova L.G., Petrakov I.G.</b> ESTABLISHMENT OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AS THE FOUNDATIONS OF THE ECONOMIC AND SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF THE REGION.....	12
<b>Gadzhieva P.D., Shahbanova P.G.</b> PROJECT TECHNOLOGIES IN THE PRACTISE OF TEACHING LAW.....	15
<b>Golikov S.Yu., Maiorov I.S., Petukhov V.I., Petrova E.A.</b> THE USE OF REGIONAL ADVANTAGES AT THE SPECIALISTS TRAINING IN THE FIELD OF ENVIRONMENTAL PROTECTION AND NATURE MANAGEMENT IN THE FAR EAST OF RUSSIA.....	17
<b>Kozlova E.V.</b> THE COMPOSITE MAINTENANCE OF THE EDUCATIONAL AND CREATIVE ORGANIZATION BY METHOD OF INTEGRATIVE DEVELOPMENT OF MUSICAL AND CREATIVE ENDOWMENTS OF CHILDREN IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION.....	22
<b>Kutumova A.A., Alekseevnina A.K., Buslova N.S., Zybina N.V.</b> FEATURES OF METHODOLOGY OF PROFESSIONAL TRAINING IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	25
<b>Polovova V.S., Reut D.V.</b> PROFESSIONAL MODELLING AS A METHOD OF YOUNG PEOPLE TRAINING FOR IMPLEMENTATION OF THEIR CONSCIOUS CHOICE OF FURTHER PROFESSIONAL ACTIVITY.....	28
<b>Paleev A.V., Taran V.A.</b> FORECASTING PEDAGOGICAL PHENOMENA IN SPORTS.....	30
<b>Hiyasova S.G.</b> POPULAR CULTURE AND ITS ALTERNATIVES IN MODERN MANIFESTATIONS OF STUDENTS.....	33
<b>Ho Da</b> THE FORMATION OF MUSIC EDUCATION OF CHINA AND RUSSIA IN THE CONTEXT OF CULTURAL DIALOGUE IN THE CAPITAL AND PROVINCES (10 – 19 CENTURIES).....	35
<b>Shafranova O.E.</b> UPBRINGING IN PROFESSIONAL WORK OF UNIVERSITY TEACHERS: AXIOLOGICAL ASPECTS.....	37
<b>Dodonova L.P., Dodonov A.P.</b> INTENSIVE WAY, PRINCIPLES, FACTORS AND INTERNAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF THE MAN.....	40
<b>Azizova N.R., Gotskaya A.I., Khranova T.Yu.</b> CONTINUOUS EDUCATION AS A FACTOR OF INCREASING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS IN THE SPHERE OF CHILDREN'S REST AND HEALTH IMPROVEMENT.....	46
<b>Boltykov O.V.</b> MENTORING AS ONE OF THE CONDITIONS OF EFFICIENT IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF CIVIL IDENTITY FORMATION OF CADETS AT MILITARY HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	49
<b>Vezirov T.G., Kolomina M.V.</b> IMPROVEMENT OF THE PEDAGOGICAL INTERACTION OF STUDENTS WITH E-LEARNING FACILITIES.....	51
<b>Wingerter N.N.</b> THE PHENOMENON OF CONSONANT SOUND IN COACHING THE VOCAL PERFORMANCE OF A SINGER.....	53
<b>Goloshumova G.S., Chernova O.E., Timirov F.F., Ezhov S.G.</b> E-LEARNING PLATFORMS IN DEVELOPING SELF-DEPENDENCE OF UNIVERSITY LEARNERS.....	55
<b>Grebennikova N.S.</b> AXIOLOGICAL APPROACH TO THE EDUCATION OF SOCIALLY SIGNIFICANT MOTIFS AMONG YOUNG PEOPLE IN CULTURAL INSTITUTIONS.....	58
<b>Zharkova A.A.</b> THEORY OF THE FORMATION OF SOCIO- CULTURAL ACTIVITIES.....	60
<b>Konina E.V.</b> POSTGRADUATE EDUCATION IN THE QUALIFICATION IMPROVEMENT SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....	63
<b>Kucher N.Yu.</b> THE RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE MOBILITY OF STUDENTS OF MUSICAL COLLEGE IN THE PROCESS OF MUSICOLOGICAL TRAINING.....	65
<b>Muradyan A.K.</b> THE BASICS OF MODERN THEORIES OF VOLUNTEERISM.....	67
<b>Nad I.Yu.</b> ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF BACHELERS OF EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY.....	70
<b>Nazarova O.V.</b> THE MAIN APPROACHES TO THE STUDY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE DESIGNER.....	73
<b>Ponomareov S.A.</b> "THE APORIA" OF THE DEVELOPMENT OF RESEARCH ACTIVITIES OF EMPLOYEES IN THE EDUCATION SECTOR IN WESTERN SIBERIA IN THE 1930s.....	75
<b>Kocherov Yu.N., Sotnikov S.S., Dimitrov A.N.</b> INDIVIDUALLY DIFFERENTIATED APPROACH IN PREVENTIVE WORK OF DISTRICT POLICE COMMISSIONERS AT PRECINCT UNITS.....	79
<b>Sukhristina A.S., Ziyatdinova Yu.N.</b> ACADEMIC COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND VIETNAM: SYSTEM APPROACH.....	81
<b>Shamkhalov R.I., Magomeddibirova Z.A.</b> THE MODEL OF TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR RURAL SCHOOLS.....	83
<b>Krainik V.L., Kaznacheev S.V., Yudin D.S.</b> INCREASING THE LEVEL OF PHYSICAL PREPAREDNESS OF STUDENTS EXCUSED FROM ATTENDING PHYSICAL TRAINING ON THE BASIS OF THE ELECTIVE COURSE "THE HUMANITIES".....	86
<b>Ovcharov A.V., Moskalenko E.V.</b> THE USE OF E-LEARNING AND DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE ALTAI KRAI ON THE EXAMPLE OF THE ALTAI STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	88
<b>Tyrina M.P.</b> THE ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE OF DEVELOPMENT OF THE TEACHER'S DIDACTIC CULTURE.....	92
<b>Gorbunova O.A., Anisimov A.V.</b> THE BASICS OF AESTHETIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL.....	96
<b>Haim Sargarof</b> PROBLEMS OF INTEGRATION OF IMMIGRANTS-TEENMAGERS FROM FORMER SOVIET UNION REPUBLICS, SUFFERING FROM ALCOHOL ADDICTION, IN ISRAELI SOCIETY.....	98
<b>Omar Said</b> HOW TO MOTIVATE "SMARTPHONE CHILDREN" FOR MEANINGFUL LEARNING IN THE 21 CENTURY.....	100
<b>Akhmadov M.M.</b> PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS A CONDITION OF TRAINING OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL PROFILE EDUCATION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES.....	102
<b>Wang Dongxu</b> THE URGENCY OF THE DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING CHINESE LEARNERS TO USE PERSONAL NAMES IN RUSSIAN AS PART OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY TRAINING.....	103
<b>Dzhioeva A.R., Khalidova R.Sh.</b> ON THE PROBLEM OF REALIZATION OF MORAL POTENTIAL OF FOLK FAIRY TALES IN THE EDUCATIONAL PROCESS AT A SECONDARY SCHOOL.....	106
<b>Dimova E.V.</b> HEALTH AND SAFETY CONTEXT TRAINING AND EFFICIENCY OF ITS IMPLEMENTATION IN HIGH SCHOOL.....	107
<b>Dorzhu N.S., Artyna M.K., Chypsmaa O.O.</b> ON THE QUESTION OF APPLICATION OF INTERACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGES TRAINING IN THE UNIVERSITY.....	112
<b>Zenkova L.A.</b> THE EDUCATIONAL MOTIVATION: THE HISTORICAL APPROACHES TO UNDERSTANDING THE PHENOMENON AND THE MODERN STATE OF THE PROBLEM.....	114

<b>Markova T.Yu., Samsonova M.V., Zvonova E.V., Kulakova V.Yu., Yurkevich M.A.</b> PRACTICE-ORIENTED TRAINING AND SYSTEM APPROACH IN LAW EDUCATION: EXPERIENCE OF REALIZATION IN ACTIVITY OF JURIDICAL CLINICS.....	116
<b>Nikolaev M.V.</b> PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECTS OF CHANGING PROFESSION BY ECONOMISTS .....	119
<b>Novichkova N.M., Oparina E.A.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF "TOURIST ACTIVITY" AND "TOURISM ACTIVITY" OF OLD SCHOOLS IN THE CONTEXT OF FORMING SOCIAL EXPERIENCE .....	122
<b>Sabreen Abd al Kader</b> THE ROLE OF KINDERGARTEN TEACHERS AND PARENTS IN CHILDREN'S READINESS TO GO TO THE FIRST GRADE.....	125
<b>Tavyrikov E.E.</b> ORGANIZATION OF ACTIVITY OF CURLING TRAINING IN GROUPS FOR BEGINNERS IN YOUTH ATHLETIC CENTERS .....	126
<b>Shihshabekov Sh.Yu., Magomedov O.M.</b> REALIZATION OF THE PRINCIPAL OF AVAILABILITY AND INDIVIDUALIZATION IN PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS ...	129
<b>Shurpaeva M.I.</b> FEATURES OF FORMATION AND PROGRESS OF SKILLS OF INITIAL READING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE .....	131
<b>Petrov A.V., Starodubtseva V.S.</b> DIDACTIC BASES OF FORMATION OF SELF-CONTROL IN THE PROCESS OF TRAINING OF ECONOMICS STUDENTS AT A UNIVERSITY .....	134
<b>Bashirova M.A., Gasanova O.E.</b> TEACHER ACTIVITIES FOR THE FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN REALIZATION OF FEDERAL STANDARDS OF BASIC GENERAL EDUCATION .....	138
<b>Govorova A.A., Voronov A.M.</b> INCLUSIVE MUSIC EDUCATION: THE ROLE OF MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING MUSIC TO PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT .....	141
<b>Vorontsova I.V.</b> PERCEPTION OF MUSICAL SPEECH WITHIN COORDINATES OF SPACE AND TIME .....	143
<b>Gorbunova I.B.</b> MUSIC COMPUTER: MODELING OF THE PROCESS OF MUSICAL CREATIVITY .....	145
<b>Gorbunova I.B., Zalivadny M.S.</b> THE PROBLEM OF STRUCTURING A UNIVERSAL RANGE OF HEIGHTS AND DURATIONS IN MUSIC .....	149
<b>Davletova K.B.</b> THE RESULTS OF RESEARCH ON THE READINESS OF THE USE OF MUSIC AND COMPUTER TECHNOLOGIES AND ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS IN THE PROFESSIONAL WORK OF MUSIC TEACHERS.....	151
<b>Davletova K.B.</b> THE ROLE OF THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MUSIC TEACHER .....	154
<b>Drobysheva N.N.</b> PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE EDUCATION AS ONE OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS IN TRAINING COMPETITIVE BACHELORS IN SOCIOLOGY .....	157
<b>Dubovitsky I.N., Uvarova N.N., Sorokopud Yu.V.</b> THE STRUCTURE AND CONTENTS OF THE CODE OF PROFESSIONAL ETHICS OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF PRACTICAL REALIZATION OF THE HUMANISTIC IDEAS IN EDUCATIONAL PRACTICE .....	159
<b>Pavlova L.E.</b> METHODS OF LEARNING TO PLAY THE ELECTRONIC MUSICAL KEYBOARD SYNTHESIZER AT A CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS: ELEMENTARY STAGE OF EDUCATION .....	161
<b>Spiridonov O.A.</b> MUSICAL-COMPUTER TECHNOLOGIES AS A META-SUBJECT IN MUSIC EDUCATION .....	163
<b>Spiridonov O.A.</b> THE CREATION OF RECORDING STUDIOS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: METHODOLOGICAL, TECHNOLOGICAL AND ORGANIZATIONAL ASPECTS OF THE PROBLEM .....	166
<b>Frolova S.V.</b> A PROJECT OF MAKING A TEXTBOOK-NOTEBOOK FOR STUDENTS OF BEGINNERS' CLASS IN A CHILDREN'S MUSIC SCHOOL..	169
<b>Frolova S.V.</b> MULTIMEDIA IN MUSIC EDUCATION: TEACHING EAR TRAINING .....	171
<b>Kastornova V.A.</b> THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL CONDITIONS OF AN EDUCATIONAL INFORMATION SPACE ORGANIZATION .....	174
<b>Kulikova L.G.</b> FORMATION OF STUDENTS' CULTURE IN MODERN CONDITIONS.....	176
<b>Mazanyuk E.F.</b> THE PROBLEM OF DETERMINING THE MAIN PRINCIPLES OF ECOLOGICAL EDUCATION OF YOUTH.....	178
<b>Poliakova E.A., Kozhevnikova E.S.</b> THEATRE AS AN EDUCATIONAL FORM OF CULTURE (WITH REFERENCE TO S.A. BOBROVSKY'S THEATRE) .....	180
<b>Popandopulo M.P., Turganbaeva Sh.S., Stepanovskaya A.G.</b> FORMATION OF ARTISTIC AND AESTHETIC ENVIRONMENT OF PAVLODAR REGION OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN IN THE FIRST HALF OF THE 20 CENTURY AND ITS IMPACT ON ART EDUCATION IN THIS REGION .....	182
<b>Rahimbergenov A.I.</b> DIALOGUE NATIONAL SPIRITUAL TRADITION AND THE EUROPEAN ART – A FUNDAMENTAL COMPONENT OF THE ART SCHOOL OF THE TWENTIETH CENTURY OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN.....	185
<b>Stepanskaya T.M.</b> THE FORMATION OF RELIGIOUS CULTURE IS A PRESSING ISSUE OF OUR TIME .....	188
<b>Sivolobova N.A.</b> STUDENT ASSOCIATIONS AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUTH .....	190
<b>Suslov D.V., Lopuha T.L., Strabykin A.G.</b> THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF CADETS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MILITARY INSTITUTION .....	192
<b>Litvinova E.R., Pereverzeva Yu.S., Tomilets D.A.</b> ORGANIZATIONAL-METHODOLOGICAL PROVISION OF THE PROCESS OF MORAL EDUCATION IN CITY CENTER OF YOUTH PROJECTS .....	197
<b>Proyaeva I.V., Kolobov A.N.</b> THE STUDY OF VECTOR GEOMETRY IN MODERN SCHOOL.....	199
<b>PSYCHOLOGICAL SCIENCES</b>	
<b>Kvita G.N., Vankov S.P., Svarovskaya E.B.</b> MECHANISMS OF SOCIAL COMMUNICATION IN THE CONCEPT OF I. HOFFMANN.....	204
<b>Lysak I.V.</b> COMPUTER AND INTERNET ADDICTION: THE EVOLUTION OF APPROACHES TO STUDYING THE ISSUE .....	206
<b>Raeva D.A., Cheremisova I.V.</b> "ECOLOGICAL I-IMAGE": THEORETICAL UNDERSTANDING AND PRACTICAL RESEARCH .....	209
<b>Sopneva E.V.</b> PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF UNDERSTANDING AND REALIZATION OF SUSPICIONS .....	212
<b>Belova N.Yu., Belokon O.V.</b> PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF EMPLOYMENT OF GRADUATES OF ORGANIZATIONS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION.....	215
<b>Borisova N.M.</b> RELATIONSHIP OF PERSONAL CHARACTERISTICS AND COPING IN ADULTHOOD .....	216
<b>Malyukov S.G., Malyukova E.V., Ledenev D.V.</b> CORRECTION OF AGGRESSIVE MANIFESTATIONS IN BEHAVIOR OF ADOLESCENTS WITH HYPOPLASIA OF THE INTELLECT AS THE DIRECTION OF SOCIALIZATION .....	219
<b>Solovieva E.V., Bokacheva O.N.</b> PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS IN THE FORMATION OF STRESS RESISTANCE .....	221
<b>Chukhrova M.G., Makukha V.K., Fetisova O.G.</b> POSSIBILITIES OF VOICE DIAGNOSTICS IN CHILDREN .....	224
<b>Bokova O.A.</b> THEORETICAL ASPECTS OF WORK OF THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF EDUCATION ON PREVENTING THE FORMATION OF	

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN BEHAVIOR AND DEVELOPMENT OF THE PERSON.....	226	INTRANSITIVITY IN THE RUSSIAN AND PERSIAN LANGUAGES.....	256	<b>Kaksin A.D.</b> TURKIC AND NON TURKIC NAMES OF RIVERS AND LAKES OF KHAKASSIA.....	291
<b>Asadulaeva S.A.</b> NATIONAL SECURITY AND ITS IMPACT ON A PERSONALITY.....	228	<b>Nikatieva A.M.</b> COLOR-MEANING VOCABULARY IN THE IN PAREMIAE OF THE DARGIN LANGUAGE.....	258	<b>Rasulova R.M.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT BEK1 / TÊTE IN THE DARGIN AND FRENCH.....	293
<b>Kopteva N.V.</b> ALIENATION AS THE ALTERNATIVE TO ONTOLOGICAL SECURITY.....	229	<b>Nikatieva Z.Sh.</b> THE PHENOMENON OF POLYSEMY IN DARGIN.....	260	<b>Sipkina N.Ya.</b> TRADITION AND INNOVATION IN THE INTIMATE LYRICS OF R. I. ROZHDESTVENSKY (THE SECOND HALF OF 1960S – THE FIRST HALF OF 1990 S.).....	294
<b>Chukhrova M.G., Hilko E.A., Kuznetsova E.V., Petrovskaya V.G.</b> VISUAL PSYCHODYAGNOSIS OF SUICIDAL PREDISPOSITION OF ADOLESCENTS.....	234	<b>Omarova Z.S.</b> ASYNETIC COMPARISON IN THE POETRY OF RASUL GAMZATOV.....	262	<b>Tomson G.V.</b> LEGAL LINGUISTICS. THEORY AND PRACTICE.....	298
<b>Sedyh T.V.</b> PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CONDUCTING OF OPERATIVE AND INVESTIGATIVE ACTIONS AIMED AT CONVICTION OF PEOPLE GUILTY OF CRIME.....	236	<b>Sanakoeva I.G.</b> THE STUDY OF ASSESSMENT TOOLS IN HIGH SCHOOL.....	265	<b>Tyuleneva Yu.O.</b> THE ARTISTIC CONCEPTION OF MAN IN THE NOVELS OF ANDREY RUBANOV: "PREPARE FOR THE WAR!", "THE PATRIOT".....	300
<b>Gotskaya N.R.</b> THE METHODOLOGY OF MANAGERIAL SOLUTIONS IN THE FIELD OF REGULATION OF ECONOMIC RELATIONS.....	238	<b>Suleymanova F.N.</b> THE STATE OF MODERN NATIONAL JOURNALISM IN DAGHESTAN (BASED ON THE ANALYSIS OF THE LANGUAGE OF THE LEZGIN MEDIA).....	267	<b>Chypsymaa O.O., Dorzhu N.S., Ochur T.Kh.</b> THE WAYS OF TRANSLATION OF THE TUVAN ETHNO-CULTURAL LINGUISTIC REALIA WORDS INTO THE ENGLISH LANGUAGE.....	303
<b>THE HUMANITIES</b>		<b>Zheng Qianmin, Shaklein V.M.</b> ON SEVERAL PROBLEMS IN THE RESEARCH OF INTERLANGUAGE.....	269	<b>Shesterina E.A.</b> THE DEFINITION OF THE CONTENTS AND STRUCTURE OF IMAGES OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS ON THE BASIS OF THE RESULTS OF ASSOCIATIVE AND TRANSLATION EXPERIMENTS.....	305
<b>PHILOLOGICAL STUDIES</b>		<b>Makhmudov H.A.</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PEJORATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS, REPRESENTING THE CONCEPT OF "LAZINESS" IN THE AVAR AND RUSSIAN LANGUAGES.....	273	<b>Shikhaliyeva S.H., Gasanova S.Kh., Rajabova P.T.</b> THE PHENOMENON OF CONFLICT "SPEAKING" vs. "LITERARY STYLE" IN THE INTERPRETATION OF A TEXT (THE CASE STUDY OF TRANSLATION TECHNIQUES OF G. OMAROVA'S WORKS).....	307
<b>Akhmadgalieva G.G., Sattarova G.G.</b> INFLUENCE OF THE INTERNET ON ORPHOGRAPHIC INTUITION AND LITERACY OF TATAR STUDENTS.....	242	<b>Shatalova L.S., Shatalova N.S.</b> THE INTERTEXT AND ITS FUNCTIONS IN THE POETICS OF CHEKHOV AS A NOVELIST.....	278	<b>Nikolenkova N.V.</b> THE LEXICAL STRUCTURE OF THE TRANSLATION OF ATLAS BLAEU AS A MODEL SCHOLAR OF THE CHURCH SLAVONIC LANGUAGE OF THE XVII CENTURY.....	308
<b>Gandaloeva A.Z.</b> EMOTIONALLY-COLORED SENTENCES IN THE INGUISH LANGUAGE.....	246	<b>Shikhaliyeva S.H., Magomedova L.A., Santueva E.Z.</b> DERIVATION OF CASE STUDY OF PARONYMY AS A FACT OF FUNCTIONING OF REGISTERED MORPHEMICS.....	282	<b>Desyatskaya S.V.</b> NON-GRADATIONAL AND GRADATIONAL INTENSIFICATION IN MODERN ENGLISH LANGUAGE.....	314
<b>Isaeva E.M.</b> REPRESENTATION OF A CULTURAL CODE OF SENSE IN AVAR, RUSSIAN AND ENGLISH PAROEMIAS WITH THE CONCEPT OF "LOVE".....	247	<b>Agarkova O.A., Akhmetova V.I.</b> THE IMAGE OF THE WOMAN IN KAZAKH PROVERBS AND SAYINGS.....	283	<b>Moskovkina E.A.</b> KEY WORDS AS A REFLECTION OF LANGUAGE WORLD PICTURE ON THE EXAMPLE OF ARTISTIC PROSE OF V. SHUKSHIN.....	316
<b>Kaksin A.D.</b> TABOO AND EUPHEMISTIC VOCABULARY, MEANING OF BEASTS AND ANIMALS IN THE KHAKASS LANGUAGE.....	249	<b>Artyushkov I.V., Mukhametzyanova R.A.</b> THE SEMANTIC OF THE WORD "BLISSFUL" IN F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "THE IDIOT".....	286	<b>Volkova N.A., Galkina O.A.</b> THE LIFE AND CAREER OF E.G. GUSCHIN.....	319
<b>Kulakova N.A., Palenova T.P., Liu Hui.</b> IDIOMATIC EXPRESSION TO THE COLOR COMPONENTS (USED IN MOKSHA, CHINESE AND RUSSIAN).....	251	<b>Inarkaeva S.I.</b> THE RATIO OF UNIVERSAL CONTEXT IMAGE OF THE PERSON WITH TOMENTELLA AND ETHNO-CULTURAL COMPONENT IN LYRICAL PROSE OF LULA COONEY.....	289		
<b>Mohammadi M.R., Aliyari Shorehdeli M., Baharloo H., Khademi Moghaddam M.</b> THE SPECIFICS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF TRANSITIVITY /					



## 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 *түрел*. The paper observes examples with double negation.

**Key words:** negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

**Г.Р. Абдуллина**, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

**И.Р. Нугаманова**, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

## РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

**Ключевые слова:** отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

## ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).