

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 1 (68)

28 февраля 2018

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах
Роспечати
31043

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

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

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

ВЕРСТКА

Е.В. Иванникова (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

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

АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ

649006, Республика Алтай,
г. Горно-Алтайск, редакция МНКО,
Абонентский ящик 70

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;
e-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

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

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

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

Подписано в печать 19.02.2018
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 58,5.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2018

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

- | | |
|--------------------------|--|
| Ю.И. Щербаков | – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва) |
| Е.Л. Кудрина | – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва) |
| И.Р. Лазаренко | – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул) |
| В.И. Загвязинский | – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень) |
| Д.Ф. Чевалир | – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США) |
| Д.Е. Майкельсон | – доктор филологических наук, профессор (США) |
| С. Ионеску | – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж) |
| У. Грисволд | – доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США) |
| В. Сартор | – доктор педагогических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright, г. Нью-Мексико (США) |
| М.Г. Чухрова | – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск) |
| О.О. Сеницына | – доктор медицинских наук, НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина РАМН (г. Москва) |
| Г.И. Лазарев | – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (г. Владивосток) |
| С.В. Кривых | – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург) |
| Т.М. Степанская | – доктор 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) |
| 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. Маршалоной, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 1 (68)

28 February 2018

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

Editorial office of MNKO, Subscriber box 70, Russia, Altai Republic, Gorno-Altai, 649006

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;

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

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

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

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

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

Passed for printing on 19.02.2018

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 58,5.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2018

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

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

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- A.V. Petrov* – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Editor-in-Chief, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (Gorno-Altai, Russia)
- Yu.V. Senko* – member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- I.K. Drakina* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- S. D. Karakozov* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- V.V. Gafarov* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)
- V.S. Chernyavskaya* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)
- A.M. Rudenko* – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- M. Milankov* – PhD (Medicine), Professor (Novi Sad, Serbia)
- S.B. Nurzulaev* – Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)
- Yu.V. Sorokopud* – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
- I.B. Gorbunova* – Doctor of Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

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

3

**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. гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНОВО "МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В МОСКВЕ" (г. Москва)

УДК 37:792

Garibov R.G.O., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: gariboff.ruslan@yandex.ru
Maskaeva E.P., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: maskaevakat@gmail.com
Yurko A.N., teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: urkosanya@mail.ru

THE THEATER BY KAMA GYNCAS: SOCIO-CULTURAL ASPECT. In the development of a modern director's theater there are two directions. The first one has an aim to shock, in it a form predominates over contents. The second one is more complicated, where in any avant-garde form, according to the classic theatrical law, real life is created on the stage, where live relationships are built between people, which are understandable to the viewer. This is the true Russian psychological theater, oriented to the formation of high cultural and spiritual values, the development and feeding of the viewer. A striking example, combining the impact on the viewer tradition of avant-garde and classical theater, is the director's theater of Kama Ginkas.

Key words: theater pedagogy, avant-garde, Russian psychological theater, socio-cultural institute.

Р.Г.О. Гарибов, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
 E-mail: gariboff.ruslan@yandex.ru

Е.П. Маскаева, преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: maskaevakat@gmail.com

А.Н. Юрко, преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: urkosanya@mail.ru

ТЕАТР КАМЫ ГИНКАСА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

В развитии современного режиссёрского театра можно выделить два направления. Первое, эпатажное, с преобладанием формы над содержанием. Второе – более сложное, где в любой авангардной форме, по классическим сценическим театральным законам создаётся на сцене подлинная жизнь, где между людьми выстроены живые взаимоотношения, которые понятны зрителю. Это и есть подлинный русский психологический театр, ориентированный на формирование высоких культурных и духовных ценностей, развитие и воспитание зрителя. Ярким примером, сочетающим по воздействию на зрителя традиции авангардного и классического театра, является режиссёрский театр Камы Гинкаса.

Ключевые слова: театральная педагогика, авангард, русский психологический театр, социально-культурный институт.

Режиссёрский театр в России, пройдя сложный путь становления, в наши дни стал культурной нормой. Об этом говорят результаты исследования состояния российской культуры, опубликованные Всероссийским центром изучения общественного мнения в начале февраля 2017 года. В рейтинге интереса к культурным событиям лидирующее положение, по сравнению с периодом 1990 – 2005 годов, занимают театральные постановки и концерты (41%) [1]. Этот факт свидетельствует о назревавшем театральном «буме» и выводит театр в разряд важнейших социокультурных институтов.

С одной стороны, возникший большой интерес общества к театру, создаёт оптимистический настрой. С другой стороны, теперь театр – в высочайшей ответственности за художественное качество театрального спектакля, за идеалы и ценности, которые он несёт зрителю, за вкусы, которые привлекает.

В наше время признаётся модным только авангардный театр. Назвать сегодня авангардом, по мнению театроведа Натальи Скороход, можно всё, что угодно: «от непрофессионализма нищенствующих подвальных студий до новых тенденций европейского театра... Буквально каждый спектакль, где актёры, выпив свой чай, грызут чашки и поедают блюдца, где, если и носят свои пальто и пиджаки, то обязательно вывернув их наизнанку, а если не вывернув – то, по крайней мере, забыв надеть к пиджаку штаны... – всё это театральный авангард нашего времени» [1, с. 55].

Действительно, в большинстве случаев, опыты современного театра, пропитанные авангардным настроением, являются дилетантскими, основанными только на разоблачении, разрушении идеалов и духовно-нравственных ценностей, накапливаемых не одно поколение.

В одном из интервью, Народный артист РФ, режиссёр, педагог К.М. Гинкас говорит о театре так: «Театр в России всегда был больше, чем театр. Театр был странным местом, где вместе с исповедью главного героя, с его сетованиями на неудачи и препятствия, зритель мог как бы и сам исповедаться... Попытка приобщиться к литературе, к искусству, к чему-то более высокому, чем ты, сейчас вызывает недоумение и даже брезгливое презрение. Всегда считалось, что надо быть «культурным», «интеллигентным» и обязательно «духовным». Сейчас такой необходимости нет» [2].

Г.А. Товстоногов в беседах со студентами-режиссёрами отмечал, что человек отличается от животного потребностью в духовном общении. Без духовного общения человек гибнет, как без воды. Критик В.Г. Белинский рассуждал о важности духовного общения в театре так: «Зачем мы ходим в театр, зачем мы так любим театр? Затем, что он освежает нашу душу... мощными и разнообразными впечатлениями... и открывает нам новый, преобразованный и дивный мир страстей и жизни! В душе человеческой есть то особенное свойство, что она как будто падает под бременем сладостных ощущений изящного, если не разделяет

их с другой душой. А где же этот раздел является так торжественным, так умирительным, как не в театре, где тысячи глаз устремлены на один предмет, тысячи сердец бьются одним чувством, тысячи грудей задышались от одного упоения, где тысячи я сливаются в одно общее целое я в гармоническом сознании беспредельного блаженства?» [3, с. 37].

Авторы солидарны с мнением ряда известных деятелей культуры (режиссёра Валерия Фокина и актрисы Алисы Фрейндлих), что современный театр перестал быть духовным центром, формирующим нравственные ценностные ориентиры. Амбициозность молодых режиссёров, пытающихся привнести в театр якобы новые формы, мысли и идеи; стремление привлечь зрителя ярким красочным шоу; коммерциализация театра, обусловлены стремлением извлечь прибыль всеми художественными и нехудожественными способами, что лишает искренности диалог театра и зрителя, умаляет значимость театра как важного социального института.

К.М. Гинкас размышляя о месте театра в современном обществе, делает важный вывод об изменении человеческих приоритетов: «Раньше в России считалось: «Бедность – не порок», богатство же – всегда ставилось под сомнение. Теперь – наоборот. Бедность обозначает, что ты бездарный, просто неудачник» [2]. С точки зрения автора, приоритет финансового благополучия и карьерного успеха вышел на первый план и стал мерилем всего, и как замечает Кама Гинкас, никого не волнует, каким образом этот успех достигается. Это, в свою очередь, влечет и изменение социально-педагогических, социально-культурных функций театра, форм сценического действия.

В сложившихся обстоятельствах психологическому театру существовать крайне тяжело. Театр вынужден идти на жестокий компромисс и предательство русской театральной идеи, дабы не потерять зрителя. Возможно ли сохранить русский психологический театр, развивающий индивидуальное творческое сознание, воспитывающий зрителя, во времена засилья масс-культур? В попытках найти ответ на этот вопрос, обратимся к творчеству одного из известных отечественных режиссёров – Камы Гинкаса.

По мнению авторов статьи, театр Гинкаса смело можно назвать авангардным. В его спектаклях нетрудно обнаружить характерные особенности, указывающие на прямую принадлежность к авангарду.

Кама Гинкас поставил «Даму с собачкой», «Чёрного монаха», «Роберто Зукко», «Вагончик», «Гамлет», «Гедда Габлер», «Тамада», «Счастливый принц», «Скрипка Ротшильда», «Леди Макбет Мценского уезда», «Не боюсь Вирджинии Вульф», «Все кончено», а также документальную историю «Казнь декабристов», музыкальную мистерию «Полифония мира» и другие. Эти спектакли представляют собой вариативность театральных форм, интересных тем, как используя разные выразительные средства, можно произвести художественно-эстетическое впечатление на зрителя. К.М. Гинкас, в одном из интервью замечает, что «это может быть только музыка, только документы, пластика, просто звуки, это могут быть слова – которые не имеют значения, а значение имеет действие, – проза и, наконец, я делаю спектакль по картинам Шагала, где текста почти не было. Мне интересно доказать себе и зрителю – о чем я меньше беспокоюсь, – что театр может все, артисты способны на все и выразительный язык драматического театра ничем не ограничен» [2].

Спектакли Гинкаса пронизаны горькой иронией, зачастую доходящей до сарказма и обретающей черты жестокости. Ирония, как ведущее выразительное средство в театре Камы Гинкаса, определяет трезвый взгляд художника на жизнь, выраженный в преломлении острого интеллекта. Это выразительное средство способствует усугублению болевых точек драматургии и приводит в шоковое состояние зрителей. В театре Гинкаса боль – это норма, это отправная точка с которой и начинается искусство. С боли началась и жизнь Гинкаса. Генриетта Яновская, известный режиссёр и супруга Камы Мироновича, в беседе с Натальей Казминой говорит, что «Кама – ребёнок гетто. Всю жизнь он собирает документы и фотографии про эти ужасы и муки (об этом не многие знают). Собирает, чтобы не забыть боль. Не позволить боли уйти, отпустить его. Ему страшно, что он её забудет» [4, с. 22]. Эта боль, как бы странно не звучало, дающая жизненные силы, отголосками звучит во всех спектаклях Мастера. «Чтобы жить, чтобы работать. Чтобы жить и работать, надо помнить. Его мама говорила: «Ты выглядишь как Гитлеру. Ты не просто жив, ты жив вопреки» [4, с. 22]. Это исходное предлагаемое обстоятельство существует в подсознании, поскольку Кама Миронович ничего конкретного из жизни в гетто не помнит. И второе событие,

оказавшее влияние на формирование мировоззрения, связано с отцом. Кама Миронович вспоминает: «когда мне было четырнадцать лет, у папы случился инфаркт. Я вдруг осознал тогда, что моего папы может не быть. Осознание того, что человек смертен, пришло рано. И очень серьёзно. Мне нередко говорят, что в своих спектаклях я эту тему обойти не могу. Но мне очень трудно рассуждать о жизни, о себе, о людях, без учёта этого, так сказать, обстоятельства» [4, с. 23].

В своих спектаклях, Гинкас, рассуждает о неизбежности в жизни страдания, смерти и забвения. Для Гинкаса жить, думая, что этой составляющей нет – подлый обман или проявление слабости. Кама Миронович уверен, что «жизнь – такая штука, которую нельзя воспринимать только серьёзно. Если ты к ней относишься слишком серьёзно, она играет тобой. А хочется быть свободным и самому ею поиграть. Или хотя бы сделать вид, что не только она шутит с тобой, но и ты с нею. Жизнь неожиданна. Нам кажется, что мы постигли её мрачную глубину, а она вдруг выкидывает какое-нибудь коленце, эдакое канканное, оффенбаховское. Да ещё с людьми, которые совершенно не умеют танцевать» [5, с. 15]. Он, вслед за Чеховым, уважает сильных, мужественных людей, которые, несмотря на то, что из себя представляют жизнь, способны любить её. При таком жестком построении спектакли Камы Мироновича не лишены лиричности.

Трилогия «Жизнь прекрасна. По Чехову» раскрывает философию театра Камы Гинкаса. К.М. Гинкас размышляет о творчестве А.П. Чехова так: «Я заметил, что все элементы газетных скетчей, даже совсем маленьких, на полстранички, чеховских юморесок, которые он писал для газеты под псевдонимом Чехонте, – существуют в его великих трагических или трагикомических произведениях. Я захотел показать, как шутки переходят в серьёзные ситуации, а серьёзные ситуации переходят в трагедии» [5, с. 15].

Спектакли Гинкаса – крик человека, доведённого до последней степени отчаяния, «это вызов умиротворённому, комфортному самоощущению себя в реальности. Это скрежет камня по железу, что-то неприятное и невыносимое. Театр запредельного самоощущения, театр, далекий от благополучия. Театр не просто дисгармоничный, но ощущающий дисгармонию как единственно осязаемую реальность бытия. Театр, намеренно и вызывающе не эстетичный. Театр человека, испытывающего боль» [3, с. 58]. Во всех спектаклях Гинкаса, звучит мысль об убитости прожитой жизни, которая причиняет зрителям, не желающим мириться с этой мыслью, не только душевную, но почти и физическую боль.

Кама Гинкас ставит спектакли провокационные. Он виртуозно умеет накалять атмосферу, смело терзает зрительские чувства и все это для пробуждения у зрителя чувства сострадания. Провокация – это особый способ честного разговора со зрителем в театре Гинкаса. Для Камы Мироновича важно найти способ перевода литературного материала на сценический язык, чтобы перевести зрителя из бытового пласта в пласт искусства, в пласт мысли и чувства. Ярким примером провокации в театре Гинкаса является спектакль «К.И. Из «Преступления», поставленный в 1994 году и на протяжении долгих лет не перестающий быть самым сильным театральным шоком. Спектакль включает в себя только маленькую часть романа – историю Катерины Ивановны. Спектакль начинается еще до входа зрителей в маленький театральный зал. Весь спектакль – поминки по трагической погибшему супругу Катерины Ивановны – Мармеладову. По режиссёрскому замыслу зрители, приглашенные на эти поминки, становятся непосредственными участниками спектакля. Этот прием заставляет почувствовать человеку подлинность или фальшивость человеческого сопереживания чужому горю. И становится страшно, что к чужой беде человек не так отзывчив. Горестные моменты своей жизни он делит с самим собой. Цинично прозвучит мысль неизбежного трагического финала жизни и в конце спектакля, когда стуча в потолок, словно к Богу, умоляя впустить её, доведенная до сумасшествия Катерина Ивановна, застынет в неподвижном состоянии, как бы смирившись со своей судьбой.

Кандидат филологических наук, театральный критик Г.А. Заславский в рецензии на спектакль «К.И. Из «Преступления» отмечает: «Сострадание для него не высокочпарно-публицистическое (то есть, по сути, спекулятивное) понятие, но конкретное состояние, истинное и сильное, может быть, единственно ради которого и стоит затевать театр. Психологическая безопасность для зрителя на его спектаклях отменяется. Зная и ощущая каким-то пугающим чутьем способности человека к быстрому очерствению, режиссёр каждый раз находит новый, точный и выразительный, сугубо театральный, игровой ход. Про-

фессиональная изощренность и личная искренность идут в его творчестве рука об руку, не ревнуя друг к другу, но поддерживая и помогая. И то и другое – самой высокой пробы, в этом смысле Гинкас в театральном мире – фигура уникальная, не знающая себе равных» [6].

Ученик школы Товстоногова, но, одновременно, и ученик Анатолия Эфроса, Всеволода Мейерхольда и Константина Сергеевича Станиславского – усвоил важную заповедь русского театра – пристальное внимание к человеку в мире.

Театр Камы Гинкаса авангардный, но необходимый современному зрителю – «ведь Гинкас своим беспокойным театром хочет поднять серьезные вопросы, указать на больные темы. И в этом смысле он, так же как и его собратья по поколению,

строит театр, который заставляет думать и чувствовать, испытывать боль, а не веселиться и развлекаться» [3, с. 61].

В развитии современного режиссёрского театра можно выделить два направления. Первое, эпатажное, с преобладанием формы над содержанием. Второе – более сложное, где в любой авангардной форме, по классическим сценическим театральным законам создается на сцене подлинная жизнь, где между людьми выстроены живые взаимоотношения, которые понятны зрителю. Это и есть подлинный русский психологический театр, ориентированный на формирование высоких культурных и духовных ценностей, развитие и воспитание зрителя. Ярким примером, сочетающим в себе традиции авангардного и классического театра, является режиссёрский театр Камы Гинкаса.

Библиографический список

1. *Пресс-выпуск № 3298. Культурный фронт: запросы и возможности*. Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116048>
2. Анна Банасюкевич. Кама Гинкас: русский театр обращен к сердцу, а не к голове. Available at: <https://ria.ru/interview/20120327/607667101.html>
3. Белинский В.Г. *Избранные статьи*. Москва: Издательство детской литературы, 1961.
4. Гинкас К.М. *Что это было? Разговоры с Натальей Казьминой и без неё*. К.М. Гинкас, Г.Н. Яновская. Москва: Артист. Режиссёр. Театр, 2014.
5. Скороход Н. Авангардное настроение. *Петербургский театральный журнал*. 2008; 4: 55 – 58.
6. Должанский Р. К.И. из «Преступления». Available at: <http://moscowtyz.ru/k-i-iz-prestupleniya>

References

1. *Press-vypusk № 3298. Kul'turnyj front: zaprosy i vozmozhnosti*. Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116048>
2. Anna Banasyukovich. Kama Ginkas: russkij teatr obraschen k serdцу, a ne k golove. Available at: <https://ria.ru/interview/20120327/607667101.html>
3. Belinskij V.G. *Izbrannye stat'i*. Moskva: Izdatel'stvo detskoj literatury, 1961.
4. Ginkas K.M. *Chto 'eto bylo? Razgovory s Natal'ej Kaz'minoj i bez nee*. K.M. Ginkas, G.N. Yanovskaya. Moskva: Artist. Rezhisser. Teatr, 2014.
5. Skorohod N. Avangardnoe nastroyenie. *Peterburgskij teatral'nyj zhurnal*. 2008; 4: 55 – 58.
6. Dolzhanskij R. K.I. iz «Prestupleniya». Available at: <http://moscowtyz.ru/k-i-iz-prestupleniya>

Статья поступила в редакцию 25.11.17

УДК 379.8

Barabanova N.V., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kosttina.t@mail.ru

Bochkareva M.I., teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kosttina.t@mail.ru

Kostina T.S., senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: kosttina.t@mail.ru

THE POTENTIAL OF HOLIDAYS IN FORMING SPIRITUALLY-MORAL CULTURE AMONG STUDENTS. A holiday is one of the most widespread forms, in which socially significant experience is stored and transferred to other generations. The authors of this paper consider the role of a holiday in the formation of the spiritual and moral culture of an individual. The article emphasizes that at the present stage the society is experiencing a period of spiritual crisis, which leads to the loss of the meaningful orientations of the youth. A special role in the solution of this problem is given to the system of higher education, within the framework of which the consciousness of young Russian citizens is formed through the transfer of the values, culture, and memory of generations. The use of a holiday as a natural canvas for the educational process will expand the zone of spiritual and moral development of student youth, will promote the all-round development of young people.

Key words: spiritual-moral culture, student youth, holiday.

Н.В. Барабанова, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: kosttina.t@mail.ru

М.И. Бочкарева, преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: kosttina.t@mail.ru

Т.С. Костина, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: kosttina.t@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ ПРАЗДНИКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Исходя из положения о значимости праздника как одной из наиболее распространенных форм хранения и трансляции социально значимого опыта, авторы рассматривают его роль в формировании духовно-нравственной культуры личности. В статье подчеркивается, что на современном этапе общество переживает период кризиса духовности, что ведет к потере смысловых ориентиров молодёжи. Особая роль в решении этой проблемы отводится системе высшего образования, в рамках которой происходит формирование сознания новых граждан нашей страны путем передачи ценностей, культуры, памяти поколений. Использование праздника как естественной канвы для образовательно-воспитательного процесса расширит зону духовно-нравственного развития студенческой молодёжи, будет способствовать всестороннему развитию личности.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, студенческая молодёжь, праздник.

Духовно-нравственная культура имеет важное значение в формировании, развитии и становлении не только отдельно взятой личности, но и общества в целом. Без укрепления духовно-нравственных начал общественной жизни невозможно поступательное развитие общества. Но на сегодняшний день российское общество испытывает явный дефицит духовных

скреп. Молодёжь, которая является интеллектуальным, профессиональным и культурным резервом страны живет в переходном периоде становления политики государства. В обществе происходит множество процессов, влияющих на сознание молодого поколения: экономический кризис, рост безработицы, межнациональные потрясения, разрушение прежних духовных и нрав-

ственных ценностей и смена ценностных ориентиров. Всё это порождает стремление к индивидуализму, эгоцентризму, желание приобретения лишь материальных благ и общую потерю смысло-жизненных ориентиров. Такие ценности, как семья, вера, Родина, труд, творчество подвергнуты девальвации. Всё это проявляется в отсутствии милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, равнодушии к общественным делам, фактам экстремизма. Можно сказать, что современное общество переживает период кризиса духовности. Все это создает угрозы целостности России.

На сегодняшний день понятие «духовно-нравственная культура» теряет свою значимость. Не случайно в Послании Федеральному Собранию 2016 г. В.В. Путин отметил необходимость укреплять духовно-нравственную основу общества: «От того, как мы воспитаем молодёжь, зависит, сможет ли Россия сберечь и приумножить саму себя. Сможет ли она быть современной, перспективной, эффективно развивающейся, но в то же время сможет ли не растерять себя как нацию, не утратить свою самобытность в очень непростой современной обстановке» [1]. И именно образованию отводится основополагающая роль в формировании у подрастающего поколения духовно-нравственной культуры. Особенное значение отводится системе высшего образования, в рамках которой происходит формирование сознания новых граждан нашей страны путем передачи ценностей, культуры, памяти поколений. В.В. Путин настаивает на возвращении безусловной ценности качеству образования, призывая убрать всё то, что искажает мотивацию к учёбе, подрывает веру в ценность знаний, в талант, в справедливость, считая это важнейшим приоритетом современных усилий государства и общества.

Обучение в вузе культуры дает возможность не только включения обучающихся в процесс восприятия духовно-нравственных ценностей, но и запустить процесс созидательной творческой активности по их ретрансляции и созданию. В связи с этим, формирование духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи представляется нам необходимым, так как она является основной движущей силой развития общества.

Детерминирующей профессиональной характеристикой специалиста является духовно-нравственная культура и рассматривается как степень освоения личностью социального опыта, ценностей культуры своего народа.

Духовно-нравственное воспитание студенческой молодёжи в вузе культуры осуществляется как целенаправленная деятельность, одной из основных форм которой является участие в праздниках. Именно праздник должен тематически и организовано входить естественной канвой в образовательно-воспитательный процесс, при этом сохраняя игровой и развлекательный элемент празднества.

Праздники выступают психологическим посредником в обеспечении процесса взаимодействия и выражают зону духовно-нравственного развития студенческой молодёжи, их мироощущение, именно поэтому их можно рассматривать как мощное средство гуманизации воспитания, как форму, всестороннего развития личности.

В своих исследованиях К.А. Наумова отмечает: «... в ходе смыслового, интеллектуального и художественного воздействия сценарного материала участники праздника воспринимая идеи в виде образов и понятий, осуществляют мыслительную переработку информации. Усвоение информационного потока различ-

ными группами участников массового праздника является необходимым первичным условием воспитания и развития личности [12, с. 11].

Праздник имеет различные социальные функции, к которым относятся, прежде всего, формирование общности, мировоззрения, духовно-нравственных ориентиров, эстетических предпочтений.

О.Л. Орлов в своих исследованиях отмечает воспитательные и рекреативные функции праздника, функции физической и психической реабилитации и релаксации человека; исследует нормативную функцию праздника; касается функций мировоззренческих, воспитательных, регулятивных; особо подчеркивает художественную, зрелищную функцию (по мнению автора, именно эта функция праздника, его роль как стимула специфического творчества личности, может быть признана критерием общественной жизненности праздника и его идеи) [3, с. 47].

Как отмечает Э.В. Соколов, праздник, как особый тип человеческого бытия отмечается тремя особенностями: «Во-первых, освобождение от бытовых забот, будничных мыслей. В праздник человек ощущает приподнятость духа, это освобождение от всего, что ограничивает и сковывает человека в обычные дни, возможность глубокого искреннего самовыражения. Во-вторых, наличие общей идеи гражданской, политической, культурной, которая определяет основную тематику праздника, создает ощущение братства и солидарности у всех, кто в нем участвует. В-третьих, это ритуалы, церемонии» [4, с. 85].

Праздник – одна из наиболее распространенных форм хранения и трансляции социально значимого опыта. Праздник, являясь «формой эстетической и художественной деятельности, включенной непосредственно в ткань социокультурной реальности» [5, с. 269] отражает картину мира и модель социума, в котором он существует. Социальная концепция праздника, где праздник является социально-художественным явлением, призванным отражать, сохранять и тиражировать коллективные ценности, нормы и установки социальной группы. Праздник объединяет, интегрирует сообщество, подтверждает единство, сплоченность, даёт возможность слабому «я» почувствовать силу и мощь «мы».

Особое значение в праздниках приобретает его эстетическая духовно-нравственная составляющая: чувственно-эмоциональная насыщенность содержания, выразительность, экспрессивность, алогизм, зрелищность, элементы карнавальности, театрализация. Все эти качества роднят праздник с искусством, но не отождествляются с ним. Праздник – некая пограничная зона между реальной жизнью и художественным произведением.

Молодёжь имеет подвижные границы своего возраста и напрямую зависит от социально-экономического развития общества, уровня культуры и условий жизни. В соединении со знаниями, получаемыми в учебном процессе и в ходе реализации социально-культурной активности, праздники составляют объективную основу духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи.

Таким образом, праздник имеет воспитательное воздействие на студенческую молодёжь. Он требует соучастия, общего переживания и является совместным действием, это целый механизм позволяющий удовлетворять запросы студенческой молодёжи с различными уровнями социализации, поднимая на более высокий уровень культурного восприятия действительности.

Библиографический список

1. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379>
2. Наумова К.А. Художественное творчество и художественная культура. *Знание – сила*. Москва, 2001.
3. Орлов О.Л. *Праздничная культура России*. Санкт-Петербург: КультИнформПресс, 2001.
4. Соколов Э.В. *Свободное время и культура досуга*. Ленинград, 1977.
5. *Эстетика: Словарь*. Под общей редакцией А.А. Беляева и др. Москва: Политиздат, 1989.

References

1. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379>
2. Naumova K.A. *Hudozhestvennoe tvorchestvo i hudozhestvennaya kul'tura. Znanie – sila*. Moskva, 2001.
3. Orlov O.L. *Prazdnichnaya kul'tura Rossii*. Sankt-Peterburg: Kul'tinformPress, 2001.
4. Sokolov E.V. *Svobodnoe vremya i kul'tura dosuga*. Leningrad, 1977.
5. *Estetika: Slovar'*. Pod obschej redakciej A.A. Belyaeva i dr. Moskva: Politizdat, 1989.

Статья поступила в редакцию 11.12.17

УДК 371

Maslov M.S., *Cand. of Sciences (Sociology), senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),*
E-mail: maslovmc@mail.ru

INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE COMMUNICATION ASPECT. In the article technologies for creating and developing a single communication space within the educational environment are examined. The main task is to present educational activity as an open information system aimed at educating an intellectual, creative and socially developed personality. Competences and new educational results formed on their basis cannot be achieved within the educational environment based on traditional forms, methods and means of communication. The innovative information technologies should be implemented on the basis of an innovative communication and educational environment. In the inference it is necessary to mark that the modern information environment consists of traditional sources (printing resources) and web-resources that logically enrich the contents of one another.

Key words: pedagogical system, sociological research, educational technologies, information environment, communication space, telecommunication, socialization of a personality.

М.С. Маслов, канд. соц. наук, ст. преп. Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: maslovmc@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: КОММУНИКАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

В данной статье рассмотрены технологии создания и развития единого коммуникационного пространства в рамках образовательной среды. Основной задачей является представление образовательной деятельности в качестве открытой информационной системы, направленной на воспитание интеллектуальной, творческой и социально развитой личности. Компетенции и формируемые на их основе новые образовательные результаты не могут быть достигнуты в рамках образовательной среды, основанной на традиционных формах, методах и средствах коммуникации. Инновационные информационные технологии должны реализовываться на основе инновационной коммуникационно-образовательной среды. Следует отметить, что современная информационная среда состоит из традиционных источников (печатных ресурсов) и Web-ресурсов, которые логично дополняют друг друга.

Ключевые слова: педагогическая система, социологическое исследование, образовательные технологии, информационная среда, коммуникационное пространство, телекоммуникация, социализация личности.

Организация и проведение релевантного эмпирического исследования не может обойтись без применения информационных технологий. Очевидно, что с расширением возможностей персональной техники по переработке информации, а также нового программного обеспечения, компьютер станет не просто многофункциональным инструментом исследования, но и активным участником теоретической и экспериментальной работы. Многие специалисты и исследователи в области коммуникационно-образовательной среды подвергают традиционную систему обучения справедливой и обоснованной критике [1, с. 35]. Подобному положению дел мы обязаны процессу информатизации образования, возможности использования в системе обучения дидактических возможностей современных информационно-коммуникационных технологий, интернет и Web-технологий и т. д. Процесс внедрения новых педагогических технологий обучения, использование дидактических возможностей средств ИКТ и Web-технологий позволяет создавать, формировать и проектировать инновационную образовательную среду.

В частности, В.В. Брежнева [2, с. 48] отмечает необходимость создания информационно-коммуникационной образовательной среды, которая 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.

По мнению В.П. Дронова [3, с. 51], современная информационная образовательная среда представляет собой системно-структурную организацию среды, проявляющуюся в том, что она представляет собой совокупность взаимодействующих систем (подсистем): информационных образовательных ресурсов, компьютерных средств обучения, современных средств коммуникации и педагогических технологий. Образовательная деятельность в информационной среде высшего образования представляет собой открытую педагогическую систему, направленную на воспитание интеллектуальной, творческой и социально развитой личности.

Сущность и нововведение формируемой новой образовательной среды должны определяться не только содержанием в ней новых компонентов (в основном электронных образовательных ресурсов), а возможностью достижения новых образовательных результатов. Особую важность представляют собой состав, структура и взаимосвязь различных компонентов инфор-

мационно-коммуникационной образовательной среды, эффективное функционирование которой должно обеспечить ее гибкую структуру, адаптирующуюся к определенным педагогическим ситуациям, подстраивающаяся под различные потребности и способности субъектов образовательной деятельности.

Разработки в области формирования современной образовательной среды в условиях информатизации и применения электронных образовательных ресурсов проводятся в Алтайском государственном институте культуры в течение длительного времени, но должной эффективности, выражающейся в достижении ощутимых образовательных результатов, не приносят. Главной причиной данного явления является то, что разработка и применение электронных образовательных ресурсов, дистанционных курсов направлены на повышение эффективности деятельности преподавателя и студента в условиях традиционных целей и содержания обучения, традиционно осуществляемого образовательного процесса.

Очевидно, что разработка и внедрение в учебный процесс современных образовательных ресурсов (электронных образовательных ресурсов, цифровых образовательных ресурсов, образовательных Web-ресурсов, электронных средств обучения) должны повысить эффективность обучения только в том случае, если их будут применять исходя из экспертизы и анализа их дидактических возможностей (визуализации учебного материала, повышения интерактивности обучения, доступа к источникам знаний, оперативного контроля).

Из целого ряда вышеперечисленных образовательных ресурсов необходимо остановиться на образовательных Web-ресурсах. Обосновывается данный выбор более широкими дидактическими возможностями образовательных Web-ресурсов, привнесенными за счет использования Web-технологий [4, с. 72]. Среди важнейших преимуществ использования образовательных Web-ресурсов следует назвать представление информации на основе гипертекстовой технологии, в наибольшей степени соответствующей особенностям ее восприятия и осмысления студентами.

В процессе обучения электронные информационные ресурсы совместно с тьютором работают над развитием у студентов навыка самостоятельного планирования деятельности, выбора адекватного им индивидуальным особенностям темпа и ритма учебных знаний: студенты устанавливают порядок освоения учебных курсов – пошаговый или модульный. Такие возможности обеспечены технически и содержат в себе значительный педагогический потенциал, что является ключевым механизмом

социализации личности и формирования деловых компетенций. Тьютор направляет учебную деятельность не в качестве руководителя, а в качестве консультанта и наставника. Для этого ему приходится использовать иной, чем принято в традиционной системе образования, педагогический инструментарий.

Использование образовательного Web-ресурса позволяет помимо связывания распределенных данных, осуществлять функцию рассмотрения информации с необходимой степенью детализации, что существенно упрощает анализ больших объемов данных.

В свою очередь Web-технологии многократно увеличивают возможности телекоммуникации как в плане доступа к новым источникам знаний, так и в плане организации и поддержки новых видов учебной деятельности.

В настоящее время гипертекстовые системы довольно широко применяются в образовательных областях, в виду особых преимуществ гипертекстовой технологии. В сфере высшего образования можно выделить следующие преимущества гипертекстовых систем:

- служит средством поддержки интеллектуальной деятельности, т. к. даёт подсказку о связях каждого аспекта или понятия, чем обеспечивает доступ к информационным массивам;
- организует информацию по семантическим критериям, благодаря чему возникает эффект объективной информационной среды;
- создает возможность выбора собственной траектории обучения, диктованной познавательными интересами студентов, за счет спроектированной независимой навигации;
- позволяет индивидуализировать процесс обучения.

В рамках проведенного авторского эмпирического исследования студентов направления «Менеджмент библиотечно-информационной деятельности» факультета информационных ресурсов и дизайна характерна увлеченность электронными образовательными технологиями и Web-ресурсами. Творческий успех ощущается ими как наиболее зна-

чимое условие обучения. Очевидно, созидательная деятельность является основой формирования мотивации к обучению, что подтверждается тем, что респонденты дали высокий процент положительных ответов на все вопросы, касающиеся разнообразных мотивов обучения. Процесс творчества базируется как на личностных, так и на прагматичных, и на актуальных, и на перспективных мотивах. Логично, что наиболее высок показатель когнитивных мотивов (64%). Респонденты высоко оценили созидательную деятельность (81%), совместную учебу (57%) в рамках использования электронных информационных ресурсов.

У респондентов данной группы проявилось разумное сочетание традиционных видов обучения с общением в интернете, при этом информационные технологии большинством их рассматриваются как средство творческой деятельности. Современная информационная среда практически не оказывает влияния на развитие культуры обучения студентов: все образовательные компоненты развиваются традиционно и находятся в отчетливой зависимости от направленности учебных курсов.

Проведенный автором анализ позволяет утверждать, что современное качество образования студентов факультета информационных ресурсов и дизайна академии и формируемые на его основе новые образовательные результаты не могут быть достигнуты в рамках образовательной среды, основанной на традиционных формах, методах и средствах обучения. Современный образовательный процесс должен реализовываться на основе информационной образовательной среды и придания учебному процессу инновационного характера.

В заключении следует отметить, что современная информационная среда состоит из традиционных источников (печатных ресурсов) и Web-ресурсов, которые логично дополняют друг друга. Возникают объективные потребности в их изучении, установлении новых понятий и принципов использования, а также тенденций и перспектив формирования новой информационной среды.

Библиографический список

1. Танцева Л.Б. Информационно-ресурсные возможности библиотек системы СПО и НПО как средство формирования информационной компетентности обучающихся. *Современная библиотечно-информационная среда: ориентиры на детей и молодежь*: Межрегиональный научно-практический семинар (8-9 ноября 2011 г.): сборник докладов и тезисов. Томск, 2012: 33 – 41.
2. Брежнева В.В., Гиляревский Р.С. *Информационное обслуживание*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Профессия, 2012.
3. Дронов В.П. Информационно-образовательная среда XXI века. *Вестник образования*. Москва, 2009; 15: 44 – 52.
4. Радченко О.Ю. Современная культура молодежи в Интернет-пространстве и её использование в библиотечной деятельности. *Современная библиотечно-информационная среда: ориентиры на детей и молодежь*: Межрегиональный научно-практический семинар (8-9 ноября 2011 г.): сборник докладов и тезисов. Томск, 2012: 72 – 78.

References

1. Tanceva L.B. Informacionno-resursnyye vozmozhnosti bibliotek sistemy SPO i NPO kak sredstvo formirovaniya informacionnoj kompetentnosti obuchayushchihся. *Sovremennaya bibliotечно-informacionnaya sreda: orientiry na detej i molodezh'*: Mezhhregional'nyj nauchno-prakticheskij seminar (8-9 noyabrya 2011 g.): sbornik dokladov i tezisov. Tomsk, 2012: 33 – 41.
2. Brezhneva V.V., Gilyarevskij R.S. *Informacionnoe obsluzhivanie*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Professiya, 2012.
3. Dronov V.P. Informacionno-obrazovatel'naya sreda XXI veka. *Vestnik obrazovaniya*. Moskva, 2009; 15: 44 – 52.
4. Radchenko O.Yu. Sovremennaya kul'tura molodezhi v Internet-prostranstve i ee ispol'zovanie v bibliotечноj deyatel'nosti. *Sovremennaya bibliotечно-informacionnaya sreda: orientiry na detej i molodezh'*: Mezhhregional'nyj nauchno-prakticheskij seminar (8-9 noyabrya 2011 g.): sbornik dokladov i tezisov. Tomsk, 2012: 72 – 78.

Статья поступила в редакцию 08.12.17

УДК 37

Fomina A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia),
E-mail: terrarium46@gmail.com

STATE-PRIVATE PARTNERSHIP IN LIBRARY WORK. The article analyzes the contribution of the Literacy Committee of the Imperial Free Economic Society to the development of public libraries in Russia in the 19th century, and its support to local government bodies. Facts are cited from the history of librarianship in Russia in the 18th and 19th centuries, in particular, the evidence of the rapid enrichment of Russia with public libraries in the 1830s. The author confirms that the mass distribution of libraries in the regions was conditioned not only by state interests, but also was connected with the implementation of municipal programs. The successful social experiment conducted by the Committee, its support to provincial zemstvos in the creation of libraries allows considering the universality of free public libraries as the most important result of the social movement of the end of the 19th century.

Key words: state-private partnership, Literacy Committee of Imperial Free Economic Society.

A.A. Фомина, канд. пед. наук, доц. Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул,
E-mail: terrarium46@gmail.com

ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЁРСТВО В БИБЛИОТЕЧНОМ ДЕЛЕ

В статье анализируется вклад Комитета по грамотности Императорского вольного экономического общества в развитие публичных библиотек в России в XIX веке, его поддержка органов местного самоуправления.

Ключевые слова: государственное-частное партнерство, земства, Комитет грамотности Императорского Вольного экономического общества.

Несмотря на секуляризацию общественной жизни в XVIII в., реформаторы петровского времени не были чужды преемственности. А.Н. Ванеев считает Ф.С. Салтыкова одним из первых, кто попытался использовать материальные и организационные возможности церкви для вовлечения «в участие в делах государства» [1, с. 22–23] и монастырские доходы, «чтоб Вашей (царской) казны в то истраты не было» [2]. Несколько предложений Ф.С. Салтыкова касались учреждения во всех губерниях библиотек по английскому образцу – «как в Англии – в Оксфорде и Кембридже» при академиях, «учреждаемых по одной или по две, а на те академии отдать несколько монастырей» [2]. Высоко оценивая масштабность предложения Ф.С. Салтыкова по «организации библиотечного дела в масштабах страны», А.Н. Ванеев подчёркивает «государственный характер этого мероприятия, предусматривающий привлечение губернаторов к его практическому осуществлению» [1, с. 22–23]. Этот план учитывал информационную компетенцию монахов, исторически выполнявших роль библиотекарей, привлечение их к отбору «в эти библиотеки старинные письма и грамоты, рукописные и печатные, старые и новые книги» [2].

Для реализации проекта светских библиотек объективно не хватало как грамотного населения, так и соответствующей литературы. Даже первоначальный фонд государственной библиотеки нового образца – Библиотеки Академии наук, был частью контрибуции. Идеи Ф.С. Салтыкова (1713–1714 гг.) о распространении библиотек в российских губерниях были возрождены Н.С. Мордвиновым, главой Императорского Вольного экономического общества. В. Гебель называет его «из государственных деятелей первым, обратившим внимание на отсутствие у нас общественных библиотек» [3, с. 135]. Создание библиотек (1830 г.) он считал условием «развития промышленности, особенно земледельческой» [цит. по: 1, с. 77]. Просьбу к министру внутренних дел «о приискании способов к открытию в губерниях публичных библиотек для чтения», Н.С. Мордвинов сопроводил обещанием «со своей стороны снабдить их двумя экземплярами всех своих изданий» [4, с. 289].

Инициатива сенатора и члена Государственного совета нашла поддержку в министерстве внутренних дел, наметившем «открытие во всех губерниях городов 52 публичных библиотек» [5, с. 81]. 46 губернаторов поддержали мнение министра о том, что учреждение подобных библиотек знаменует начало эпохи «народных улучшений во всех родах», способствует возрождению духа общечеловечности и росту налаженного сбыта «хороших сочинений, выходящих на российском языке книг» [3, с. 70]. Современники отмечали быстрое, «чуть не по магию руки» обогащение России общедоступными библиотеками: «в 1831г. в Смоленске и Нижнем Новгороде, в 1832 г. в Кишиневе, в 1834 г. в Екатеринославле и Симферополе, в 1835 г. в Сарапуле, в 1836 г. в Вятке и т. д. В 1842 г. числилось уже 42 городских библиотеки» [3, с. 138].

Так же быстро вновь созданные очаги культуры «приходили в упадок; местами продолжали еле-еле влачить жалкое существование, местами прямо закрывались, причем книги сваливались на чердаки и в подвалы, а кое-где (Симферополь, Керчь) и вовсе исчезали с лица земли», [3, с. 136], подтверждая правоту Н.С. Мордвинова, убеждённого в том, что «без денег, как главной действующей силы, никакие усилия человеческие не достаточны к достижению предположенной цели» [6, с. 46].

Комитет грамотности Императорского Вольного Экономического Общества (Санкт-Петербург) предложил (1894) свою поддержку земствам, готовым сотрудничать с волостными, сельскими обществами и частными лицами для размежевания народных и народно-школьных библиотек. Программа создания «правильной» бесплатной земской библиотеки требовала размещения её «в собственном доме или волостном правлении – сосредоточии жизненных интересов взрослого населения» [4, с. 174], «более щедрых ассигнований» и привлечения крестьянских средств. Немногие представители местного самоуправления согласились с экономической обоснованностью организации самостоятельных народных библиотек, предпочитая поддерживать уже существующие при школах. Большинство не устраивали условия софинансирования,

более привлекательной казалась постоянная, хотя бы и в небольших объемах, благотворительная поддержка исключительно со стороны Комитета. И, тем не менее, удалось, причем на конкурсной основе, со ста земствами заключить договор об организации новой разновидности народной библиотеки. Удача этого эксперимента гарантировала создание социально востребованных библиотек на средства того населения, которое было готово профинансировать ее основание и поддерживать деятельность. Правовую основу организации составили «Правила о бесплатных народных читальнях и порядке надзора за ними», утвержденные министром внутренних дел 15-го мая 1890 г. [7].

Поддерживая инициативы с мест, Комитет опубликовал рекомендации-разъяснения по применению правил, в частности, по оформлению прошений на открытие библиотеки и народной читальни [8; 9]. Выступил инициатором регионального союза всех ветвей органов местного самоуправления. Оставляя за собой «начало инициативы в проведении в жизнь новых способов, гл. обр., внешкольного образования», он предлагал земствам «стать для губернии тем, чем Комитет был для России» [4, с. 48–49], содействовать «учреждению уездными земствами библиотек, закупая для них книги» [4, с. 48–49].

Финансовые возможности и властные полномочия губернского земства, по мнению одного из первых идеологов внешкольного образования Г.А. Фальборка, выдвигали его на роль территориального центра поддержки народного образования и учреждения внешних структур, заинтересованного в поддержке «Комитета грамотности и может быть, и других однородных обществ» [4, с. 132]. В свою очередь уездные земства принимали бы ходатайства волостей «о поддержке читален назначением жалования заведующим» [4, с. 49] и оформляли прошения перед губернским земством. Собственную миссию Комитет связывал с изданием руководств и обзоров народной литературы, обсуждением вопросов народного образования, сбором статистических данных.

К началу эксперимента, он уже обладал значительным капиталом, полученным благодаря активной общественной позиции, проявленной в ходе военной крымской кампании и борьбы с голодом 1891–1892 гг., наглядно продемонстрировавшей широту взглядов Комитета за пределами академических интересов. Осознавая свою роль как «помощь <...> исключительно нравственную», обращенную скорее к самому русскому обществу, чтобы напомнить «о лежавшей на нем обязанности» [4, с. 298], представители Комитета бескорыстно везли в голодающие губернии «партии книг, которые вносили луч света не в один темный угол». Несомненно, личная самоотверженность способствовала наращиванию социального доверия к программам и действиям. Его финансовым эквивалентом явились пожертвования российских обывателей, московского купечества, министерств государственных имуществ и народного просвещения. Собранные средства позволили перейти от локальных и разрозненных акций к внедрению комплексной программы.

Планируя в дальнейшем создание «особого рода фонда на устройство народных библиотек» на средства новых пожертвований, Комитет стремился обеспечить «содействие открывающимся самостоятельным (не школьным) библиотекам», покупку книг для читален, что смогло бы устранить препятствия, «которые приходится нередко испытывать земствам, городам и др. местным учреждениям» [4, с. 49]. За два года 1894 – 1895 Комитет привлёк 35 тыс. руб. пожертвований и «устроил в 30-ти земских губерниях 109 библиотек» [10, с. 92]. А.Г. Кравченко отмечает, что в период 1895 – 1896 гг. активную деятельность проявили «саратовское, смоленское, новгородское (ассигновавшее 11000 рублей), пензенское (3600 рублей), костромское (3000 рублей), черниговское, ассигновавшее 60000 рублей на 4 года, пермское, вятское, херсонское и др.» [11] губернские земства. Эти данные вполне объясняют истоки высокой оценки роли губернских земств в становлении народно-библиотечного дела и признание всеобщности бесплатных народных библиотек важнейшим результатом общественного движения 90-х гг. XIX века.

Библиографический список

1. Ванев А.Н. *Развитие библиотечной мысли в России (XIX – начало XX в.)*. Москва: Пашков дом, 2003.
2. Пропозиции Ф. Салтыкова. *Антология педагогической мысли России XVIII в.* Электронные данные. Москва: Педагогика, 1985. Available at: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/st007.shtml>
3. Гебель В. Очерк истории развития общественных и народных библиотек в России. *Внешкольное народное образование в Западной Европе и Северной Америке*. Москва: Тип. И.А. Баландина, 1899.
4. *История Императорского Вольного Экономического общества с 1765 года по 1865 год*: сост. по поручению Общества секретарем его А.И. Ходневым. Санкт-Петербург: В тип. т-ва «Общественная польза», 1865. [2], IV, IX.
5. Матвеев М.Ю. *Общественные библиотеки России и их читатель: вторая половина XIX – начало XX в.* Диссертация кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1998. Available at: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0103/030103036.pdf>
6. *Краткий обзор столетней деятельности Императорского Вольного экономического общества с 1795 по 1865 года, составленный секретарем его А.И. Ходневым*. Санкт-Петербург: В тип. т-ва «Общественная польза», 1865.
7. *Правила о бесплатных народных читальнях и порядке надзора за ними*: составлены на основании пункта 3-го примечания к ст. 175 уст. О ценз. и печати и Высочайших повелений 12 июня 1867 г., 17 декабря 1871 г. и 4-го февраля 1888 г., и утверждены министром внутренних дел 15-го мая 1890 года. Available at: <http://www.turgenyev.ru/basa/expo1/stend3/part1/pravila.html>
8. Суперанский М. *Как открывать и устраивать народные библиотеки и читальни*. Симбирск: тип. О.В. Мураховской, 1894.
9. *Узаконения о бесплатных народных библиотеках (читальнях) с приложением примерных их уставов, составленных С.-Петербургским комитетом грамотности*. Санкт-Петербург: Тип. Н.В. Васильева, 1894.
10. Бесплатная библиотека-читальня. *Вестник воспитания*. 1898; 3: 92.
11. Народные библиотеки и читальни. *Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона* (В 86 томах с иллюстрациями и дополнительными материалами). Available at: <http://www.vehi.net/brokgauz/>

References

1. Vanev A.N. *Razvitiye bibliotekovedcheskoj mysli v Rossii (XIX – nachalo XX v.)*. Moskva: Pashkov dom, 2003.
2. Propozicii F. Saltykova. *Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii XVIII v.* `Elektronnye dannye. Moskva: Pedagogika, 1985. Available at: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/st007.shtml>
3. Gebel V. Ocherk istorii razvitiya obschestvennyh i narodnyh bibliotek v Rossii. *Vneshkol'noe narodnoe obrazovanie v Zapadnoj Evrope i Severnoj Amerike*. Moskva: Tip. I.A. Balandina, 1899.
4. *Istoriya Imperatorskogo Vol'nogo `Ekonomiceskogo obschestva s 1765 goda po 1865 god*: sost. po porucheniiu Obschestva sekretarem ego A.I. Hodnevym. Sankt-Peterburg: V tip. t-va «Obschestvennaya pol'za», 1865. [2], IV, IX.
5. Matveev M.Yu. *Obschestvennye biblioteki Rossii i ih chitatel'`: vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.* Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1998. Available at: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0103/030103036.pdf>
6. *Kratkij obzor stoletnej deyatel'nosti Imperatorskogo Vol'nogo `ekonomicheskogo obschestva s 1795 po 1865 goda, sostavlennyy sekretarem ego A.I. Hodnevym*. Sankt-Peterburg: V tip. t-va «Obschestvennaya pol'za», 1865.
7. *Pravila o besplatnyh narodnyh chital'nyah i poryadke nadzora za nimi*: sostavleny na osnovanii punkta 3-go primechaniya k st. 175 ust. O ceniz. i pechati i Vysochajshih povolenij 12 iyunya 1867 g., 17 dekabrya 1871 g. i 4-go fevralya 1888 g., i utverzhdeny ministrom vnutrennih del 15-go maya 1890 goda. Available at: <http://www.turgenyev.ru/basa/expo1/stend3/part1/pravila.html>
8. Superanskij M. *Kak otkryvat' i ustrivat' narodnye biblioteki i chital'ni*. Simbirsk: tip. O.V. Murahovskoj, 1894.
9. *Uzakoneniya o besplatnyh narodnyh bibliotekah (chital'nyah) s prilozheniem primernykh ih ustavov, sostavlennykh S.-Peterburgskim komitetom gramotnosti*. Sankt-Peterburg: Tip. N.V. Vasil'eva, 1894.
10. Besplatnaya biblioteka-chital'nya. *Vestnik vospitaniya*. 1898; 3: 92.
11. Narodnye biblioteki i chital'ni. *Enciklopedicheskij slovar' F.A. Brokgauza i I.A. Efrona* (V 86 tomah s illyustratsiyami i dopolnitel'nyimi materialami). Available at: <http://www.vehi.net/brokgauz/>

Статья поступила в редакцию 12.12.17

УДК 378

Agaragimova V.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Valieva P.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

Rubanov E.I., senior teacher, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: beror63@mail.ru

DIDACTIC BASES OF THE INCREASE IN THE ACTIVITY OF BACHELOR STUDENTS IN PRACTICAL CLASSES AS A CONDITION OF EFFECTIVE TRAINING. The article highlights some of the features of psychological and pedagogical training of specialists in a pedagogical university. The research studies the process that is interpreted as a set of requirements to ensure the disclosure of internal connections between various branches of knowledge and their use to solve various practical problems. Special attention is paid to such aspects as self-education and reflection, as well as issues of organization of educational work oriented to solve complex tasks and interdisciplinary integration of knowledge. The authors conclude that in the basis of the professional readiness there is active-positive, motivational and valuable attitude of students. The core of the professional competence of a future teacher is his psycho-pedagogical training.

Key words: training, cognitive activity, effectiveness of training activities, didactic adaptation, individual approach.

В.К. Агагагимова, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

П.В. Валиева, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

Е.И. Рубанова, ст. преп., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ АКТИВНОСТИ БАКАЛАВРОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье освещаются некоторые особенности психолого-педагогической подготовки специалистов в педагогическом вузе. Рассматриваемый процесс авторы трактуют как совокупность требований, обеспечивающих раскрытие внутренних связей между различными отраслями знаний и возможностями их использования для решения различных практических задач. Осо-

бое внимание уделяется таким аспектам, как самообразование и рефлексия, а также вопросам организации учебной работы, ориентированным на решение комплексных задач и междисциплинарную интеграцию знаний. Авторы делают выводы о том, что в основе профессиональной готовности лежит активно-позитивное, мотивационно-ценностное отношение к ней со стороны студентов. Стержнем профессиональной компетентности будущего учителя выступает его психолого-педагогическая подготовка.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, познавательная активность, эффективность учебной деятельности, дидактическая адаптированность, индивидуальный подход.

Одной из важнейших задач, поставленных перед высшей школой в современный период развития общества, является подготовка высококвалифицированных специалистов, умеющих ориентироваться в динамичных требованиях социума. Чтобы обладать необходимыми для этого качествами, каждый выпускник вуза должен уметь пополнять запасы базовых знаний, полученных в период обучения, творчески применять их в своей работе [1]. Решение этой задачи во многом зависит от активности будущего специалиста, от уровня сформированности его мотивационных качеств. В ряде исследований раскрываются различные аспекты этой проблемы. Однако существование большого количества работ по данной проблеме не исключает качественного углубления и изучения её сторон.

Компетенциями, предлагающимися для разработки квалификационных характеристик выпускаемых специалистов, определён и охарактеризован требуемый уровень их профессиональной активности, основными характеристиками которого являются: осознанное усвоение повышенных объёмов знаний; понимание необходимости и стремление к перманентному образованию; установка на самоуправленческую деятельность; творческое отношение к выполняемой работе; понимание долга и ответственности перед другими, добросовестное отношение к выполняемым заданиям, выражающиеся в проявлении деловой активности при выполнении любых задач.

Поэтому необходимо рассмотреть отдельные приёмы и методы стимулирования, условия их использования, способствующие повышению творческой активности будущих педагогов, формированию у них мотивационных качеств высокого уровня [2].

Используя смысловое значение терминов «стимул», «мотив» в психологии, определим их содержание применительно к учебной деятельности: стимул – внешняя побудительная объективная причина учебной деятельности, составляющая методики обучения; мотив – субъективная побудительная причина учебной деятельности каждого отдельного студента.

Согласно такому пониманию психологического механизма взаимодействия стимулов и мотивов учения один и тот же стимул будет выступать в одном случае как реальный побудитель деятельности студента, а в другом останется потенциальным побудительным фактором. Из этого положения следует, что подбор стимулов должен быть индивидуально-дифференцирован, в ходе его необходимо учитывать психологические особенности, уровень знаний и умений, зону ближайшего развития активности каждого студента. В противном случае эффективность использования методов стимулирования будет низкой [3].

Система стимулирования композиционно может быть представлена в виде трех компонентов: констатирующий, включающий методы констатирования и анализа начального, промежуточного и конечного состояния уровня познавательной активности студентов; стимулирующий, включающий методы стимулирования; корригирующий, который обеспечивает обратную связь в системе, ее мобильность в обстановке развивающей активности, включает различного вида контроль успеваемости, динамики трансформации мотивов.

Констатирующий компонент реализуется в виде методов исследования начального уровня познавательной активности, которые могут быть следующими: специальное задание студентам-первокурсникам на тему «Почему я выбрал эту профессию, что мне в ней нравится», в котором они выражают свои мотивы поступления в вуз; анкетирование, тестирование; тесты могут быть автоматического характера: в процессе решения специальных заданий студенты выбирают их самостоятельно (один тип из нескольких, соответствующих определенному уровню познавательной активности); собеседование, которое используется в тех случаях, когда требуется уточнить данные анализа сочинений, анкетирования, тестирования.

На начальном этапе мотивационные качества студентов, характеризующие их стремление к решению практических проблем, соответствуют одному из уровней.

Первый (очень низкий), характеризуется как созерцательный; студент не стремится по своей инициативе к самостоятельным действиям, к поиску объяснения и доказательства; его может привлечь только яркий факт, эффективный опыт; он не стремится изучать дополнительные источники по проблеме. Второй уровень (низкий) – характеризуется как созерцательно-деятельностный; студент демонстрирует стремление к преимущественно к репродуктивной деятельности и лишь иногда проявляет незначительный интерес к решению несложной проблем; наблюдаются попытки самостоятельного объяснения, установления причинно-следственных связей и отношений, отмечается эпизодический интерес к дополнительным источникам по изучаемой проблеме. Третий (средний) уровень характеризуется как деятельный; интерес, желание и стремление к исследовательской деятельности и к деятельности репродуктивной находятся в равных соотношениях; положительная мотивация к исследовательской деятельности периодическая. Четвертый (высокий) уровень носит деятельностно-исследовательский характер; у студентов интерес, желание к исследовательской деятельности выше, чем к репродуктивной; они стремятся к решению задач самостоятельно, по собственной инициативе; учебная деятельность отличается добросовестностью и исполнительностью. Пятый уровень (очень высокий) может быть охарактеризован как исследовательский; у студентов этого уровня мотивация ярко выражена и имеет исследовательское направление.

Учитывая индивидуальную характеристику студентов, преподаватель в каждой студенческой группе выделяет 3 – 5 подгрупп примерно равного мотивационного уровня, в дальнейшем стимулирование активности в каждой из них осуществляется различными методами. Методы стимулирования, вызывающие отрицательную мотивацию учения, основанные на состоянии комфорта и дискомфорта, представляют собой систему различного рода назиданий, наказаний, неудовлетворительных баллов. Как показывает опыт и анализ исследований подобных вопросов различными авторами в психолого-педагогической литературе, стимулы, вызывающие отрицательную мотивацию, сдвигают центр мотивационной сферы деятельности с её процесса на результат, что связано с постановкой обучаемых целей, лежащих вне собственной активности, препятствуют порождению активности более высокого уровня – познавательной мотивации и её переходу на высший уровень. Применение указанных методов обосновано лишь тогда, когда мотивационный аспект отсутствует частично или полностью.

Также установлено, что в процессе учения мотивация, вызываемая поощрением, состоянием комфорта и дискомфорта субъекта, и познавательная мотивация действуют не одновременно. С появлением проблемной ситуации деятельности, вызванная состоянием комфорта и дискомфорта, прерывается и сменяется качественно иной – деятельностью-познавательной. Методами стимулирования познавательной мотивации являются: сообщение дополнительной информации по изучаемому материалу; создание проблемных ситуаций; мультимедийные презентации; создание творческих проектов; информационные блоки; проведение конференций, круглых столов по предмету; проведение брейнрайтингов, дискуссий, деловых игр; организация педагогических студий, мастер-классов; создание портфолио.

Мы изучили профессиональную направленность студентов Дагестанского государственного педагогического университета, обучающихся на двух факультетах: факультете социальной педагогики и психологии, а также факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности.

В ходе исследования, которым было охвачено 350 человек, применялись анкетный опрос, беседа, интервью. В качестве критериев профессиональной направленности были рассмотрены различные показатели: реализация профессиональных намерений студентов и их представления о получаемой профессии; отношение к профессии, получаемой в вузе, и уверенность в успешном завершении обучения; потребность в получении профессиональных знаний, удовлетворённость их уровнем и др.

Изучение процесса профессионального самоопределения студентов выявило, что устойчивые намерения, связанные с получением педагогической профессии, только у 27,7% респондентов были сформированы ещё в школьные годы. 72,3% из числа поступивших приняли решение поступать в педагогический вуз в выпускном классе. Профессиональные намерения этой части молодёжи во время обучения в школе были связаны с иными областями деятельности, иногда родственными с получаемой профессией, но в силу разных причин недоступными. 21,8% поступивших отдали предпочтение данной профессии по совету родных или друзей, 50,5% самостоятельно сделали свой выбор.

Нас интересовало, в какой мере основой формирования профессиональных намерений студентов явились знания об избираемой профессии. Анализируя ответы на вопрос «Что Вы знали об избираемой специальности до поступления в учебное заведение?» мы выявили, что продуманно и осознанно к выбору профессии подошло 58,2% опрошенных. Это прежде всего студенты, имеющие опыт практической работы в данной сфере (21,5%), что дало им возможность осуществить пробу сил, убедиться в своей профессиональной пригодности, изучить требования профессии, а также студенты, имеющие достаточно полное представление о содержании своей будущей работы на основе полученной информации (36,7%). 41,8% респондентов имели лишь приблизительное представление о выбираемой профессии.

Анкетный опрос показал, что большинство студентов (85,8%) положительно относятся к выбранной сфере деятельности (26,7% из них профессия «очень нравится», 59,1% – «просто нравится»). Только 14,2% ответили, что будущая профессия «не очень нравится». Никто не высказал полностью негативного отношения к получаемой специальности.

Как показал опыт, положительное отношение к избранной профессии оказывает влияние и на уверенность студентов в успешном завершении курса обучения в вузе. При этом 64,9% респондентов уверены в том, что они завершат обучение без затруднений; 34,5% считают, что у них могут возникнуть определённые трудности в процессе обучения и 0,6% опрошенных выразили сомнение в возможности успешного завершения обучения. Именно представители двух последних групп, выражая

своё отношение к выбранной профессии, чаще говорят, что она им «не очень нравится».

Успеваемость является не только отражением успешной учебной деятельности студента, его способностей, но и показателем отношения к избранной профессии. Положительные оценки по всем предметам имеют 60,8% опрошенных, т. е. процесс обучения этой части студентов протекает достаточно успешно, что в определенной мере положительно характеризует их профессиональную направленность. 38,1% студентов на сессиях получали неудовлетворительные баллы, у 1,1% респондентов были академические задолженности. Мы изучили оценки студентами уровня полученных знаний в процессе обучения в вузе, так как в них опосредованно проявляется удовлетворённость как процессом обучения, так и сделанным профессиональным выбором. Чем она полнее, тем выше оцениваются знания. 57,4% респондентов считают, что имеют достаточно высокий уровень знаний; 38,1% оценивают его как средний и 4,5% оценили как низкий. Эти данные говорят о том, что удовлетворены полученными знаниями немногим больше половины опрошенных. Остальные студенты или испытывают удовлетворённость в меньшей степени (38,1%) или не испытывают совсем (4,5%). Уровень оценки знаний у студентов часто совпадает с их успеваемостью. Показатели профессиональной направленности получились следующие: осознанный выбор профессии – 58,2%; устойчивые профессиональные намерения – 27,7%; опыт практической деятельности по специальности – 21,5%; достаточно полное представление об избранной профессии – 36,7%; положительное отношение к будущей специальности – 85,8%; уверенность в успешном завершении обучения – 64,9%; высокая оценка уровня знаний – 57,4%; активные самостоятельные занятия – 68,1%; профессиональная ориентированность в способах проведения досуга – 78,3%.

На основании приведённых данных можно сделать вывод, что большинство студентов факультета проявляют общую профессиональную направленность, создающую благоприятные условия для успешного овладения выбранной профессией. Таким образом, в основе профессиональной готовности лежит активно-позитивное, мотивационно-ценностное отношение к ней со стороны студентов. Стержнем профессиональной компетентности будущего учителя выступает его психолого-педагогическая подготовка.

Библиографический список

1. Агарагимова В.К. Формирование коммуникативной культуры студентов в системе профессионального образования. *Известия Южного федерального университета*. 2009; 3: 101 – 107.
2. Ефремова О.Н. О методах организации самостоятельной работы студентов. *Высшее образование в России*. 2011; 2: 149 – 153.
3. Агарагимова В.К., Валиева П.О., Ибрагимова Р.Ю. Психолого-педагогические проблемы развивающей подготовки специалистов в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 6 – 8.

References

1. Agaragimova V.K. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury studentov v sisteme professional'nogo obrazovaniya. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. 2009; 3: 101 – 107.
2. Efremova O.N. O metodah organizacii samostoyatel'noj raboty studentov. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011; 2: 149 – 153.
3. Agaragimova V.K., Valieva P.O., Ibragimova R.Yu. Psihologo-pedagogicheskie problemy razvivayuschej podgotovki specialistov v pedagogicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 6 – 8.

Статья поступила в редакцию 16.01.18

УДК-37.01

Aliiev T.I., postgraduate, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia),
E-mail: timuranapa2014@yandex.ru

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE STATE-PATRIOTIC EDUCATION OF BORDER GUARD OFFICIALS OF FSB OF RUSSIA ON THE BASIS OF THE AXIOLOGICAL APPROACH. Patriotism in its nature and basics is a unique social phenomenon, whose role in the life of an individual and society is of enormous importance. Patriotism plays a special role in the fate of each state, its conservation and economic prosperity, security and protection. All citizens, all people and particularly government employees and employees of power structures of the state should possess the formed and developed patriotic feelings and patriotic qualities. The article is based on the views of Russian scientists and researchers, who dedicated their studies to a complex of organizational-pedagogical conditions, the implementation of which contributes to the effective realization of the state-patriotic education for border guard officials of the FSB of Russia.

Key words: axiological approach in education, public-patriotic education, members of border authorities, organizational-pedagogical conditions, patriot, formation.

Т.И. Алиев, аспирант Государственного морского университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,
E-mail: timuranapa2014@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ ФСБ РОССИИ НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Патриотизм – это уникальный по своей природе и сущности социальный феномен, роль которого в жизнедеятельности личности и общества имеет колоссальное значение. Особую роль патриотизм исполняет в судьбе каждого государства, его сохранения и экономического процветания, обеспечения безопасности и защиты. Поэтому сформированными и развитыми патриотическими чувствами и патриотическими качествами должны обладать все граждане, все население и в особенности государственные служащие и сотрудники силовых структур государства. Настоящая статья, основанная на взглядах отечественных учёных и исследователей, посвящена обоснованию комплекса организационно-педагогических условий, применение которых будет способствовать эффективному проведению государственно-патриотического воспитания сотрудников пограничных органов ФСБ России.

Ключевые слова: аксиологический подход, воспитание, государственно-патриотическое воспитание, сотрудник пограничных органов, организационно-педагогические условия, патриот, формирование.

В современной педагогической науке доминирует мнение, согласно которому процесс патриотического воспитания протекает более успешно и результативно при организации и применении комплекса организационно-педагогических условий, под которым для рассматриваемой темы понимается совокупность взаимосвязанных организационных и педагогических мер и действий, обеспечивающих целенаправленное управление процессом воспитательно-патриотической деятельности [1].

В рамках проведенного педагогического исследования на тему: «Государственно-патриотическое воспитание сотрудников пограничных органов ФСБ России на основе аксиологического подхода» были определены четыре наиболее значимых организационно-педагогических условий воспитательно-патриотической деятельности. Рассмотрим последовательно каждое из них.

1. Придание информационно-воспитательной среде воинской части патриотической направленности.

Формирование и воспитание личности происходит под существенным влиянием окружающей среды, в которой находится и воспитывается человек, формируется его образ жизни и поведение, происходит его развитие и совершенствование [2].

Проблематику информационно-воспитательной среды (ИВС) в отечественной науке изучали и исследовали А.С. Макаренко, Л.С. Выготский, В.Е. Мальков, Л.Н. Суркина, Н.Е. Щуркова и др.

Так, Л.С. Выготский понимал под термином «**воспитательная среда**» – особое *искусственное окружение* личности, представляющее ей основные характеристики тех общественных форм жизни, с которыми она встречается по мере своего развития [3]. Н.Е. Щуркова видит суть воспитывающей среды в наличии совокупности окружающих личность «обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие, и содействующих его вхождению в современную культуру» [4].

Следовательно, информационно-воспитательная среда (ИВС) пограничной воинской части представляет собой:

а) среду, в которой происходит служебная деятельность пограничников, характеризующаяся специфическими феноменами, принципами, закономерностями и механизмами, оказывающая на личность целенаправленное воспитательное, обучающее и развивающее воздействие;

б) сформированную систему отношений, идей и ценностей, которые способствуют формированию патриотизма у сотрудников пограничных органов, его развитию и совершенствованию.

Такая ИВС состоит из:

- единого информационного пространства воинской части (включает: командование, кадровый потенциал, весь личный состав, технические средства воспитания, информационные ресурсы);

- систему организации и проведения воспитательной работы с сотрудниками пограничных органов.

- совокупности технологических средств, обеспечивающих:

а) возможность осуществлять такие виды деятельности, как планирование государственно-патриотического воспитания, фиксацию хода воспитательного процесса и результатов, размещение и сохранение применяемых материалов;

б) взаимодействие с руководящим составом, а также между воспитателями и воспитанниками.

В интересах создания работоспособной, патриотически направленной ИВС пограничной воинской части были проведены следующие мероприятия:

- сформирована информационная база, включающая следующие компоненты: нормативно правовые документы; теория патриотизма; этапы развития патриотизма; краткая история Отечества; История ФПС ФСБ РФ; воинские и боевые традиции; История Великой Отечественной войны; История новой России; Достижения демократической России: а) в политической сфере; б) в экономической сфере; в) социальной сфере; г) в сфере безопасности;

- оборудован правовой уголок патриота (содержит Конституцию РФ, Концепцию и Государственные программы патриотического воспитания граждан Российской Федерации, другие документы);

- создана целенаправленно обновленная наглядная агитация;

- усовершенствована экспозиция Комната Боевой славы части;

- укомплектована библиотека воинской части книгами на патриотическую тематику (450 экземпляров).

ИВС воинской части позволяет:

- офицеру: а) самостоятельно и творчески подбирать материал электронного сопровождения воспитательной работы; б) создавать из огромного мультимедиа набора авторские презентации с аудио-видео иллюстрациями на патриотическую тематику.

- воспитуемому военнослужащему: а) самостоятельно изучать программные материалы, вести поиск в имеющихся базах данных необходимой литературы, документов, публикаций и т. п.; б) развивать интерес к патриотической идее и патриотической деятельности, овладеть новыми патриотическими знаниями; в) развивать критическое мышление, критический анализ к многообразию информации; г) развивать свои знания в патриотической сфере и совершенствовать свои патриотические качества.

Патриотически-направленная ИВС воинской части характеризуется:

- наличием стратегии и концепции воспитательно-патриотической деятельности, соответствующие требованиям Конституции РФ, федеральным законам и иным нормативно-правовым актам, регламентирующим воспитательно-патриотическую деятельность;

- строгим соответствием требованиям приказов и директив Директора ФСБ и Директора ФПС ФСБ РФ;

- наличием работоспособной системы ВПД;

- оптимизацией и согласованностью управленческой деятельности командования по вопросам ВПД;

- системным накоплением и применением воспитательных, методических, технологических ресурсов по патриотической тематике;

- ориентированием на отечественные ценности: Родина, Отечество, патриотизм, долг, честь, семья, культура, традиции, вера, любовь;

- созданием наглядной агитации патриотической направленности.

Эффективность ВПД достигается:

- согласованными действиями органов военного управления, командиров и офицеров по патриотическому воспитанию подчинённых;

- проведением непрерывного патриотического воспитания со всеми категориями пограничников, применением при ее ор-

ганизации дифференцированного, системно-деятельностного, культурологического, аксиологического, личностно-ориентированного и программно-проектировочного подходов;

- наличием кадров, способных проводить ВПД;
- наличием необходимой и полезной материальной базы.

Воспитательное воздействие на пограничников осуществляется с использованием следующих форм информационно-пропагандистской работы:

- плановое и оперативное информирование (военно-политическое, международное, боевое, правовое, военно-техническое и иное), единый день информирования, единый день правовых знаний;
- прослушивание и просмотр информационных и тематических радио- и телепередач, художественных, документальных и учебных кино- и видеофильмов, видео- и аудиоматериалов;
- собрания личного состава, прямое обращение командования к подчиненным, вечера вопросов и ответов, встречи с командованием, представителями органов государственной власти и местного самоуправления, руководителями и активистами общественных организаций патриотической направленности, представителями традиционных религиозных конфессий, ветеранами войн, военной службы и труда;
- встречи и обмен опытом с пограничниками ранее участвовавшими в боевых действиях;
- теоретические, научно-практические, военно-научные и иные конференции, тематические вечера, уроки мужества;
- применение средств наглядной агитации и другие.

Следовательно, патриотически направленная информационно-воспитательная среда пограничной воинской части представляет собой развивающую педагогическую систему нового уровня, стимулирующая активные формы познания (наблюдение, опыты, учебный диалог и другое) и способствующая формированию у личности государственной патриотической позиции и высоких патриотических качеств.

2. *Организация воспитательно-патриотического процесса на основе целевой программы, содержание которой основывается на общероссийских ценностях и боевых традициях пограничных войск.*

В последние годы в отечественной педагогике активно стали применяться целевые программы воспитательной направленности, в том числе и в интересах патриотического воспитания.

Проблему применения целевых программ в ВПД исследовали С.Н. Томилина, С.И. Фоменко, А.А. Калекин и др.

Основываясь на взглядах названных авторов, можем заключить, что целевая программа патриотического воспитания пограничников представляет собой всесторонне продуманный, логически разработанный и утвержденный командиром воинской части служебный документ, воспитательно-патриотической направленности, содержание которого, предусматривает организацию и последовательность обучения военнослужащих с целью углубления их знаний о теории патриотизма, формирования патриотического мировоззрения, укрепления патриотических убеждений, развития у них государственной патриотической позиции, реализуемой в последующей жизнедеятельности и воинской службе.

Выполненный анализ научных работ [1] позволяет выделить следующие характерные особенности такой программы:

- исполняется в виде нормативного документа, конкретизирующего и целенаправляющего процесс обучения и воспитания;
- имеет ярко выраженную воспитательную направленность;
- раскрывает содержание знаний, умений и навыков, подлежащих овладению воспитуемым;
- отражает логику и последовательность изучения учебной тематики;
- содержит необходимое количество времени для её изучения;
- обеспечивает достижение намеченной цели и ожидаемого результата.

Основными принципами разрабатываемой программы являются: целеустремленность и конкретность воспитательно-патриотических задач; разнообразие содержания, форм и методов, оптимальное сочетание теоретической и практической частей; преемственность, систематичность и последовательность; сочетание перспективности и актуальности намеченных видов патриотической деятельности; единство педагогического руководства и активности военнослужащих; учет возрастных и индивидуальных особенностей военнослужащих, уровня их подготовленности

и условий жизнедеятельности; согласованность программы с воинской деятельностью; гибкость и вариативность.

С учетом рекомендаций С.Н. Томилиной было принято решение разработать авторскую целевую программу «Пограничник – патриот Отечества!», процесс конструирования которой состоял из трёх взаимосвязанных и последовательных этапов:

- первый этап – *подготовительный* (предусматривает: разработку общего замысла, содержания программы, её согласование и утверждение, организаторскую деятельность);
- второй этап – *деятельностный* (предусматривает: изучение участниками эксперимента разработанной ЦП, мониторинг процесса овладения новыми знаниями);
- третий этап – *итогово-результативный* (предусматривает: тестирование, оценку и анализ полученных результатов).

Программа разработана в виде взаимосвязанных учебных модулей. Каждый модуль имеет свою цель, свое содержание, обладает логической завершенностью учебной информации, имеет технологическое и методическое обеспечение, позволяющее эффективно освоить предлагаемый учебный материал. Для каждого модуля установлены формы организации изучения учебного материала, систему контроля и оценивания результатов.

Структура целевой программы «Пограничник – патриот Отечества!» включает четыре модуля: «*Ценностный*» (изучение сущности, содержания и классификации общемировых, отечественных и воинских ценностей, сущности и содержания аксиологического подхода); «*Теоретико-патриотический*» (углубленное изучение теории патриотизма и патриотического воспитания), «*Служебно-профессиональный*» (изучение особенностей применения патриотических ценностей в военно-служебной сфере и повседневной жизнедеятельности) и «*Установочный*» (установки на самовоспитание, самосовершенствование в патриотическом плане).

Изучение пограничниками тематики целевой программы позволяет им получить новые знания о патриотизме, патриотическом воспитании, аксиологии, аксиологическом подходе, многообразии ценностей, их сущности и роли в формировании личности, практики их применения в военно-служебной деятельности повседневной жизни. Квалифицированное получение пограничниками необходимых психолого-педагогических установок на ориентацию в своей жизни и последующей службе на отечественные и воинские ценности, дальнейшее самовоспитание и саморазвитие завершает процесс овладения тематикой целевой программы, что положительно скажется на результативности их службы и поведении.

На изучение тематики ЦП «Пограничник – патриот Отечества!» необходимо 70 часов, которые целесообразно использовать в часы, отведенные на проведение воспитательной и культурно-досуговой работы. Целевая программа разработана таким образом, что её освоение может происходить как в составе учебных групп, самостоятельно, так и смешанным способом, позволяющим часть занятий посещать в составе группы, а часть занятий, пропущенных по служебной необходимости (вахта, командировки) или по личным причинам (болезнь, отпуск) изучить самостоятельно.

Усвоение тематики программы «Пограничник – патриот Отечества!» позволяет каждому пограничнику получить новые знания и обогатить свою систему знаний о патриотических ценностях, патриотизме и патриотическом воспитании, необходимых для личностного роста, совершенствования своей патриотической позиции и военно-профессиональной деятельности.

3. *Совершенствование педагогического мастерства офицеров, осуществляющих воспитательно-патриотическую деятельность с воспитуемыми.*

Согласно мнению А.В. Барабанщикова [5], А.Н. Томилина [6] и др. главным слагаемым педагогической культуры офицера является педагогическое мастерство, понимаемое как уровень психолого-педагогических и специальных знаний, навыков и умений, которые в сочетании с нравственными, морально-боевыми и организаторскими качествами офицера позволяют ему с высокой эффективностью решать задачи обучения и воспитания подчиненных.

Для эффективной воспитательной деятельности офицер должен:

- обладать высоким уровнем методического мастерства, основанного на глубоких знаниях педагогики, психологии, философии, военной науки;
- владеть необходимыми навыками и умениями передачи той информации, использования разнообразных приемов акти-

визации внимания и познавательной деятельности на занятиях и учения, применения наглядных пособий и технических средств обучения и воспитания, установления и поддержки контакта с аудиторией;

- уметь применять различные элементы педагогической техники.

Педагогическое мастерство офицера неразрывно связано с педагогическими способностями и находится в прямой и непосредственной зависимости от его авторитета.

Высокий уровень педагогического мастерства предполагает:

- личную ответственность за качество воспитательного процесса;
- глубокое знание предмета обучения;
- стремление к совершенствованию своих научных и военных знаний;
- хорошие педагогические навыки, призвание, творческий подход к обучению и воспитанию подчиненных;
- умение интересно, доходчиво проводить занятия, излагать сложные вопросы понятно и доступно, владеть своей речью, мимикой, жестами, то есть педагогической техникой;
- умение устанавливать правильные взаимоотношения с воспитуемыми, развивать у них стремление к самостоятельному поиску необходимых знаний и навыков, проверять и объективно оценивать уровень их подготовленности, обобщать и внедрять передовой опыт овладения знаниями.

Следовательно, педагогическое мастерство, являясь стержневым компонентом педагогической культуры офицера, синтезирует в себе профессионально-педагогические знания, навыки и умения, которые во взаимосвязи с качествами личности позволяют ему успешно решать воспитательные задачи.

В интересах повышения педагогического мастерства офицеров участвующих в эксперименте в качестве руководителей групп по изучению целевой программы с ними проведены:

- лекция: «Государственно-патриотическое воспитание сотрудников пограничных органов: сущность, содержание, актуальные проблемы»;
- инструктивно-методическое занятие на тему: «Задачи, формы и методы работы по изучению с участниками эксперимента целевой программы «Пограничник – патриот Отечества!»;
- обмен опытом работы на тему: «Практика работы по патриотическому воспитанию пограничников»;
- семинар на тему: «Государственно-патриотическое воспитание сотрудников пограничных органов ВСБ России».

Ценность проведенных мероприятий заключается в:

- формировании у руководителей групп единых взглядов, подходов к методике проведения занятий по изучению целевой программы;
- их ориентировании на применение в процессе обучения наиболее действенных приемов и способов разъяснения изучаемого материала;
- подготовке к использованию технических средств воспитания;
- выработке единых подходов к оценке знаний участников эксперимента;
- умении оказать помощь участникам эксперимента в самостоятельной подготовке, самообразовании и самовоспитании.

4. Самовоспитание и самосовершенствование патриотических качеств каждым сотрудником пограничных органов ФСБ России.

Уровень патриотизма личности во многом зависит не только от целенаправленного, активно-творческого проведения патриотического воспитания, но и от систематизированной самовоспитательной деятельности.

Авторы учебного пособия «Военная и психология» П.А. Корчемный, Л.Г. Лаптев и В.Г. Михайлевский понятие «самовоспитание» определяют как организованную, активную, целеустремленную деятельность по систематическому формированию и развитию положительных и устранению отрицательных качеств личности в соответствии с осознанными потребностями отвечать

требованиям военной службы и деятельности, и с личной программой развития [7, с. 282].

Цель самовоспитания – изучение и изменение наиважнейших качеств личности: убеждений, мировоззренческой позиции, чувств, воли, привычки, черт характера, а также конкретные результаты деятельности и поведения.

Характерными особенностями самовоспитания являются:

- её социальная природа, присущая только человеку, осознающего себя в системе общественных отношений;
- способствование в реализации социальной потребности личности в выработке у себя набора качеств потребных для успешного выполнения общественных функций и служебных обязанностей;
- педагогическая направленность (по своей социальной функции).

С учётом вышеизложенного, автором была проведена работа по оказанию организаторской, теоретической и методической помощи пограничникам в организации самовоспитания. Для этого были проведены:

- беседа «Самовоспитание как фактор самосовершенствования»;
- классно-групповое занятие на тему: «Как правильно организовать процесс самовоспитания личности».

Процесс самовоспитания был поделён на ряд этапов:

Начальный, предусматривает самопознание, определение пограничником своих способностей и возможностей, уровня развития патриотических качеств. Для этого каждому военнослужащему было предложено провести самоизучение и самооценку своих патриотических качеств.

Самоизучение проводилось путем самонаблюдения, самоанализа своих поступков и поведения, результатов военно-служебной деятельности, критического отношения к высказываниям в свой адрес руководящего состава, сослуживцев и друзей, самопроверкой себя в конкретных условиях служебной и повседневной жизнедеятельности. Проведение такого комплексного самоизучения стало базисом для проведения самооценки.

На втором этапе работы – *процессуальном* – пограничникам была предложена специфическая модель самовоспитания, компонентами которой являются определение: цели самовоспитания; задач самовоспитания; идеала, к которому следует стремиться; разработка перспективного плана самовоспитания на учебный год, предусматривающего ежемесячное планирование с уточнением и конкретизацией мероприятий и личных действий; организация самоконтроля хода выполнения собственного плана самовоспитания; подведение итогов выполнения плана самовоспитания и анализ полученных результатов; корректура плана самовоспитания с учетом имеемых недоработок и его разработка на новый учебный год.

Третий этап – *заключительный* – предусматривал подведение итогов выполнения личного плана, анализ недостатков и недоработок, корректуру плана на следующий год.

С целью оказания педагогической помощи военнослужащим в организации и осуществлении самовоспитания им было разъяснено, как лучше составить собственный план самовоспитания; продемонстрирован образец плана самовоспитания; даны методические рекомендации, какие вопросы отразить в разрабатываемых планах (направления работы, личностные качества, подлежащие развитию, пути достижения намеченных цели и задач, примерные сроки самоконтроля и др.).

В процессе эксперимента систематически проводился контроль выполнения участниками эксперимента планов самовоспитания, по необходимости оказывалась педагогическая помощь и поддержка.

Таким образом, применение комплекса организационно-педагогических условий позволяет целенаправленно и эффективно проводить необходимые мероприятия по государственному патриотическому воспитанию сотрудников пограничных органов, способствует достижению существенной результативности в проводимой воспитательной работе.

Библиографический список

1. Томила С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2015.
2. Борытко Н.М. *Пространство воспитания: образ бытия*: монография. Волгоград: Перемена, 2000.
3. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: АСТ, Астрель, Люкс, 2005.
4. Щуркова Н.Е. *Педагогическая технология*. Москва: Педагогическое общество России, 2002.
5. Барабанщиков А.В., Муцных С.С. *Педагогическая культура офицера*. Москва: Воениздат, 1985.

6. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО «ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова», 2010.
7. *Военная психология и педагогика*. Под редакцией П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайлевского. Москва: Издательство «Совершенство», 1998.

References

1. Tomilina S.N. *Programmno-dagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi*: monografiya. Novorossiysk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2015.
2. Borytko N.M. *Prostranstvo vospitaniya: obraz bytiya*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2000.
3. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: AST, Astrel', Lyuks, 2005.
4. Schurkova N.E. *Pedagogicheskaya tehnologiya*. Moskva: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002.
5. Barabanshikov A.V., Mucynov S.S. *Pedagogicheskaya kul'tura oficera*. Moskva: Voenizdat, 1985.
6. Tomilin A.N. *Voennno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlenosti oficera-vospitatel'ya*: monografiya. Novorossiysk: RIO «GMU im. adm. F.F. Ushakova», 2010.
7. *Voennaya psihologiya i pedagogika*. Pod redakciej P.A. Korchemnogo, L.G. Lapteva, V.G. Mihajlevskogo. Moskva: Izdatel'stvo «Sovershenstvo», 1998.

Статья поступила в редакцию 06.01.18

УДК 378 (14.35.07)

Belogurov S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Transport College, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov, (Novorossiysk, Russia), E-mail: belogurov_stas@mail.ru

THE ALGORITHM OF THE FORMATION OF INFORMATION AND DESIGN COMPETENCE IN FUTURE SPECIALISTS. The algorithm of the formation of information and design competence, professionally significant for modern specialists of an engineering profile, represents realization of the following stages in educational activity: the conceptual and problem, modeling, constructive forming, correctional and diagnostic, presentation generalizing. The offered algorithm is implemented within the mass, all-subject, activity focused, humanistic technology of formation of information and design competence, which realizes a dialogical model of cooperation and support and is carried out on the basis of activation and an intensification of activity of students. The stage-by-stage movement allows not only to form ability to select and process information for the project, but also to create new conditions of interaction of participants of a group (collective), realizing at the same time the model of activation of the cognitive activity by means of the organization of dialogue of interested parties. Besides, the offered algorithm allows to automate skills of a reflection, improves ability to build logic of the movement in the project, to diagnose and predict possible mistakes, to define ways of their correction.

Key words: algorithm of formation of competence, information and design competence, technology of formation of competence, activation of cognitive activity.

С.В. Белогуров, канд. пед. наук, начальник Транспортного колледжа Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: belogurov_stas@mail.ru

АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Алгоритм формирования профессионально значимой для современных специалистов инженерного профиля информационно-проектной компетентности представляет собой реализацию следующих этапов в учебной деятельности: концептуально-проблемного, аналитико-моделирующего, конструктивно-формирующего, коррекционно-диагностического, презентационно-обобщающего. Предлагаемый алгоритм реализуется в рамках массовой, общепредметной, деятельности-ориентированной, гуманистической технологии формирования информационно-проектной компетентности, которая реализует модель сотрудничества и поддержки, являясь по своей сути диалогической, и осуществляется на основе активизации и интенсификации деятельности студентов. Поэтапное движение позволяет не только формировать умение отбирать и обрабатывать информацию для проекта, но и создавать новые условия взаимодействия участников группы (коллектива), реализуя при этом модель активизации мыслительной деятельности посредством организации диалога заинтересованных сторон. Кроме того, предложенный алгоритм позволяет автоматизировать навыки рефлексии, совершенствует умение выстраивать логику движения в проекте, диагностировать и прогнозировать возможные ошибки, определять пути их исправления.

Ключевые слова: алгоритм формирования компетентности, информационно-проектная компетентность, технология формирования компетентности, активизация мыслительной деятельности.

В современном обществе всё больше возрастает роль инженерно-проектной деятельности, позволяющей практически использовать новейшие научные знания и повышающей эффективность применения научно-практических исследований.

Большинство технических вузов сегодня выпускает специалистов – инженеров различного профиля для различных областей производства. Развитие профессиональных компетентностей современных инженеров предполагает расширение сущности, возможностей и границ своей специальности в аспекте осознания инженерной деятельности в целом, её тенденций, целей и задач. Современная высшая школа ориентирована на компетентностную модель выпускника и предполагает подготовку специалиста с высокой степенью сформированности профессионально значимых компетентностей, одной из которых является, на наш взгляд, информационно-проектная [1; 2].

В соответствии с проблематикой развития информационно-проектной компетентности студентов для организации самостоятельной работы нами была разработана и экспериментально апробирована технология создания проекта с учётом адаптации его содержания, методов и форм реализации к осо-

бенностям производства (предприятия) и максимальной ориентацией на самостоятельную деятельность студентов [3]. При создании проекта был возможен выбор – индивидуальная работа или работа в малой группе. При этом процедура создания проекта направлена на формирование информационно-проектной компетентности специалиста, способного к профессиональному самоизменению и заинтересованного в нём. В ходе работы над проектом студенты должны были изучить факторы, определяющие выбор стратегии и необходимые условия для ее реализации. Для этого необходимо использовать Интернет-ресурсы, найти сайты крупных западных компаний, ознакомиться с их практикой осуществления инновационных стратегий. Сравнив полученную информацию с информацией, полученной на семинаре, необходимо с помощью анализа выявить специфику применения инновационных стратегий в российских условиях.

Опишем подробнее предлагаемую технологию по формированию информационно-проектной компетентности, которая имеет следующие классификационные параметры: по уровню применения – общепредметная, по философской основе – деятельностно-ориентированная, по характеру содержания – гу-

манистическая, по подходу к студенту – реализующая модель сотрудничества и поддержки, по преобладающей методу – диалогическая, по направлению модернизации – осуществляемая на основе активизации и интенсификации деятельности студентов, по категории обучаемых – массовая.

Целевой ориентацией технологии является развитие информационно-проектной компетентности студентов, которая подразумевает формирование способности интегрировать информационные технологии в проектную деятельность, рефлексировать, понимать современные приоритеты, проектировать инновационную деятельность через создание оригинальных профессионально значимых проектов.

Концептуальными положениями при этом являются следующие: создание проекта возможно в рамках любого предмета; деятельностный подход определяет свободу студента в проявлении своей активной позиции как автора программы, тема проекта выбирается в соответствии с приоритетными интересами студента; создаваемые проекты классифицируются как творческая работа и могут быть оценены преподавателем.

Необходимо отметить, что интеграция информационных технологий и проектного обучения – это метадеятельность, которая делает знания обучающихся разносторонними, полифункциональными, действительными, расширяет их кругозор, формирует готовность действовать в сложных и нестандартных ситуациях. Здесь ценен не только результат, но и сам процесс работы над проектом. Очень важно определить долю участия преподавателя, часто выполняющего функцию тьютора. Желание наставника отредактировать и исправить каждую строчку может погубить главное – творческую самостоятельность его автора (или авторов). В процессе подготовки преподаватель приобретает опыт, который позволяет ему тонко чувствовать проблемность ситуаций, умело выполнять функцию координатора и партнера, стараться увлечь обучающихся проблемой и процессом, проявлять терпимость к возможным ошибкам студентов.

Проектирование предполагает использование диалогических методов обучения, которые лежат в основе интерактивных технологий, и полилогических форм, организующих многостороннее общение, которое чаще всего носит характер своеобразной борьбы за овладение коммуникативной инициативой и связано со стремлением эффективной её реализации. Типичными единицами диалога являются действие, высказывание и слушание. Это позволяет участникам вести действия, которые способствуют совместному решению проблем путем апробации и выбора наиболее эффективных стратегий [4].

Работа над небольшими проектами индивидуально или в малых группах способствует формированию информационно-проектной компетентности будущего инженера. Развитие данной компетентности происходит при коллективной работе над глобальным проектом.

Опишем характер экспериментальной работы над проектом «**Информационно-логистический центр**», в котором реализуется идея необходимости использования глобальных телекоммуникаций, информационных систем и информационно-компьютерных технологий для эффективного развития транзитных грузопотоков.

Первый этап – **концептуализация и проблематизация**. Для реализации данного этапа студенты должны владеть методами эффективного поиска информации, хорошо ориентироваться в огромном массиве полученных данных, иметь навыки рационального отбора нужных материалов. Это способствует, в значительной степени, формированию таких характеристик, как осознание ценности работы с информацией, потребность в её самостоятельном поиске, понимание значения использования информационных технологий, знание поисковых информационных систем, умение отбирать необходимую информацию, самостоятельно обрабатывать её.

Студенты осуществили сбор информации, в основном, в сети Интернет и на местах прохождения практики. Были выявлены проблемы увеличения объема и сокращения сроков перевозок, привлечения дополнительного объема грузоперевозок и снижения стоимости перевозок, повышения уровня качества услуг и автоматизации документооборота.

Анализ документации на сайтах администрации г. Новороссийска и Таможенной службы показал, что самый большой портовой комплекс России находится в Новороссийске, порт находится на пересечении международных транспортных коридоров, связывающих Россию со Средиземноморьем, Ближним Востоком, Африкой, Южной и Юго-Восточной Азией, Северной

и Южной Америкой. Выявлено, что в связи с предоставлением таможенных и экономических льгот, выгодным экономико-географическим положением города, наличием незамерзающего порта, а также широкими возможностями по внедрению перспективных информационных технологий на транспорте особенно актуальным является создание информационно-логистического центра (ИЛЦ).

Для оформления собранной информации были использованы программы пакета Microsoft Office такие, как Word, Excel для систематизации полученных данных, представления её в виде таблиц, схем, диаграмм. Для рассылки электронных писем с анкетами по исследованию рынка логистических провайдеров использовалась электронная почта.

В ходе эксперимента проанализированы материалы в сети Интернет с сайтов Logistics Management, Cap Gemini Ernst & Young, Georgia Institute of Technology, Ryder System, Inc.

Следующий этап – **аналитико-моделирующий**. Студенты, проанализировав полученные данные, вычленили узловые моменты проблемы, сформулировали вытекающие из них задачи:

1. Теоретически обосновать необходимость создания ИЛЦ, выявить основные предпосылки для создания ИЛЦ в г. Новороссийске.
2. Проанализировать имеющийся опыт создания ИЛЦ и разработать предложения по внедрению перспективных информационных технологий в работу ИЛЦ.
3. Разработать организационную структуру управления ИЛЦ и определить основные задачи и функции в его работе.
4. Провести технико-экономическое обоснование инвестиций в создание ИЛЦ транспортного комплекса региона.
5. Разработать узловой вариант деятельности ИЛЦ на конкретном грузопотоке (на примере логистической задачи).
6. Определить степень влияния ИЛЦ на экологическую обстановку.
7. Согласовать работу Центра с требованиями техники безопасности и охраны.

Студенты активно выдвигали идеи решения проблемы, предлагали стратегии реализации проекта, его направленность, определяли условия успешности, прогнозировали его результаты.

Все идеи фиксировались с помощью прикладных программ общего назначения, интегрированными программными системами; студенты знакомилась с основами численных методов решения профессиональных задач. Далее происходит обобщение результатов предыдущих этапов и построение на их основе модели решения проблемы.

Использование методов и средств информационного моделирования позволяет специалисту максимально точно сгенерировать профессиональные ситуации, с их помощью разработаны и используются библиографические и полнотекстовые базы и банки данных по международным, региональным, национальным и отраслевым нормативно-правовым документам с помощью информационной Системы Фирменного Транспортного Обслуживания (СФТО), Центром Фирменного Транспортного Обслуживания (ЦФТО), опорный узел межведомственной сети Госстандарта России, которая объединяет базы и банки данных информации о нормативно-правовых документах министерств и ведомств России в области стандартизации, метрологии, сертификации и преодолению технических барьеров в торговле и сетью дорожных центров и агентств.

Деятельность студентов на данном этапе была направлена на формирование следующих характеристик информационно-проектной компетентности: самостоятельное формулирование цели работы с информационным источником, сформированность субъектной позиции обучающегося, свободная ориентация в информационной среде, готовность использовать информационные ресурсы в качестве источника знаний, владение методами анализа, синтеза и обобщения информации, творческое применение информации (высокий уровень самоконтроля, удовлетворенность собственной информационной деятельностью).

Конструктивно-формирующий этап включал осуществление деятельности по решению вышеперечисленных задач и был направлен на формирование таких характеристик информационно-проектной компетентности, как полное отсутствие ригидности (постоянный психологический комфорт), наличие внутренней мотивации к саморазвитию (совершенствование себя как специалиста, радость от общения с людьми – эмпатия), хорошее знание различных источников информации, форм и методов работы с

информацией, владение методами анализа, синтеза и обобщения информации, умение технологизировать работу с информацией, выбирать оптимальное решение, создание собственных творческих проектов; способность к взаимодействию при передаче информации, коммуникации и совместной деятельности, умение работать автономно и в коллективе, быть лидером группы, умение работать с разными текстами как пространством общения (учебным, справочным, научно-познавательным).

Проектная деятельность студентов на данном этапе предусматривает более многообразный спектр владения информационными технологиями, включающими использование прикладных пакетов профессионального назначения таких, как ЕКАСУФР – единая корпоративная автоматизированная система управления финансами и ресурсами, включающая высокотехнологичный продукт R/3 производства компании SAPAG, МЦСС ФЖТ – перспективная магистральная цифровая сеть связи федерального транспорта России на основе новейших телекоммуникационных технологий.

Для осуществления проектной деятельности будущим инженером необходимо освоение новых информационных технологий, в том числе, современных систем автоматизированного проектирования (САПР), которые сочетают применение вычислительной техники, специального, информационного и методического обеспечения, что составляет одно из дидактических условий.

В ходе работы над проектом студенты должны были приобрести умения и навыки работы с такими системами, как система технического зрения для ж/д транспорта, позволяющая автоматически считывать номера вагонов, проверять целостность составов с нормальной скоростью и Информационно-аналитическая система экономического мониторинга и прогнозирования (ИАС ЭМип).

Это обусловлено тем, что в последние годы в Российской Федерации работы по развитию информационной и сервисной инфраструктур подготовили необходимую базу и организационный опыт для создания международной логистической системы, и будущие инженеры должны быть знакомы с современными разработками в этой сфере.

Разработчики проекта включили в его структуру создание WEB-портала МПС. Один из его узлов предназначен для оказания информационных услуг пользователям. Также подготовлен проект системы непрерывного сбора и обработки заявок на перевозку грузов.

В ходе работы над проектом был использован опыт успешной внедренной и эксплуатирующийся сегодня на ж/д транспорте АСОУП – автоматизированной системой оперативного управления перевозками. Все перечисленные выше наработки являются достаточной основой для разработки современной логистической системы на транспорте России в части предоставления основной информации для выработки логистических решений.

В ходе реализации **коррекционно-диагностического** этапа происходит мониторинг результатов реализации проекта и корректировка программно-технологического и организационно-деятельностного компонентов модели, сравнение их с результатами аналитического этапа, введение дополнительных и усиление существующих условий воздействия информационного и образовательного пространства вуза.

В ходе реализации данного этапа студенты формируют такие характеристики, как наличие субъектной позиции обучающегося, знание различных источников информации, форм и методов работы с информацией, владение методами анализа, синтеза и обобщения информации, умение выбирать оптимальное решение, способность к коррекции профессиональной информации, осознание и критический анализ информационной деятельно-

сти, умение задавать вопросы к тексту (или его автору), понимать информацию, воспроизводить её, а также создавать на этой основе собственные обобщения, наличие коммуникативных умений (принятие позиции другого, умение вести внутренний диалог, умение признавать ошибки).

В результате данной работы стало ясно, что необходимо проведение дополнительной активной поисковой работы по организации информационного ресурса общего доступа на основе информационно-аналитического центра транспорта и универсального веб-сайта. Целью такого информационного ресурса была организация свободного доступа любых заинтересованных лиц и организаций к информации о Новороссийском транспортном комплексе, с применением современных информационных технологий, расширение рынка транспортных услуг за счёт автоматизации доступа потребителей к информации о транспортных, транспортно-экспедиторских, агентских и других компаниях, которые их оказывают, информационное сближение транспортных организаций, потребителей и грузоотправителей.

На **презентационно-обобщающем** этапе студенты систематизируют результаты исследования с помощью компьютерных программ, делают выводы, обобщают полученные данные в виде наглядных материалов (презентации, иллюстрации, схемы, планы и т. д.). На этом этапе в состав информационно-проектной компетентности будущего инженера должны войти такие компоненты, как принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях, выработка нетрадиционных путей решения поставленных проблем и вопросов (средствами информационно-коммуникационных технологий), умение отбирать и представлять (презентовать) информацию, умение самостоятельно составлять проспект и презентацию проекта, сопровождать её грамотным и доступным выступлением [5]. Умение и желание осуществлять коммуникацию, взаимодействовать в сетевой электронной среде мы рассматриваем как важную характеристику формируемой компетентности и «многофункциональное и гибкое средство реализации профессиональной рефлексии», которая открывает широкие возможности для профессионального саморазвития и требует от будущего специалиста системно организованных, интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, моральных качеств, позволяющих успешно наладить деятельность в широком социальном, экономическом и культурном контекстах. В результате меняется субъектно-объектное взаимодействие, студент выступает как активный субъект, изучающий новейший опыт, проводящий научные исследования, осмысляющий современные технологии, осуществляющий профессиональную апробацию последних открытий и т. п.

Завершение работы над проектом чаще всего выглядит как представительный этап исследования, сопровождаемый презентацией, выполненной, например, в программе Power Point.

Интервьюирование участников и авторов проекта показало, что участники удовлетворены собственной информационной деятельностью, достаточно легко включаются в совместную деятельность, корректируя ход проекта; способны к критическому анализу информационной деятельности, комфортно чувствуют себя при работе в группе, умеют признавать свои ошибки, принимая в случае необходимости позицию собеседника. Все перечисленное говорит о высоком уровне рефлексивных характеристик информационно-проектной компетентности [4].

Таким образом, продуцирование оригинальных социально значимых проектов позволяет помочь будущим специалистам приобрести уверенность в профессии, адаптироваться к реальным социокультурным условиям, создать механизмы содействия и поддержки, способствовать саморазвитию личности обучающегося, поддерживать его индивидуальность, актуализировать ценностно-нравственный, когнитивный, коммуникативный, творческий виды деятельности.

Библиографический список

1. Марон А.Е., Монахова Л.Ю., Королева Е.Г. Проектирование образовательных маршрутов, содержания, форм и технологий общего и профессионального образования взрослых. *Человек и образование*. 2015; 1.
2. Резинкина Л.В. Технологии формирования компетенций в широком спектре профессиональной деятельности личности. *Человек и образование*. 2015; 3 (44).
3. Белогуров С.В. *Дидактические условия формирования информационно-проектной компетентности будущих инженеров в техническом вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2016.
4. Белогуров С.В. Об условиях формирования информационно-проектной компетентности будущих специалистов инженерного профиля. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 4.
5. Белогуров С.В. Дидактические условия развития интегративных способностей будущих инженеров по использованию информационных технологий в проектной деятельности. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; 3. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24659>

References

1. Maron A.E., Monahova L.Yu., Koroleva E.G. Proektirovanie obrazovatel'nyh marshrutov, sodержaniya, form i tehnologij obshchego i professional'nogo obrazovaniya vzroslykh. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; 1.
2. Rezinina L.V. Tehnologii formirovaniya kompetency v shirokom spektre professional'noj deyatel'nosti lichnosti. *Chelovek i obrazovanie*. 2015; 3 (44).
3. Belogurov S.V. *Didakticheskie usloviya formirovaniya informacionno-proektnoj kompetentnosti buduschih inzhenerov v tehničeskom vuze*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikiy Novgorod, 2016.
4. Belogurov S.V. Ob usloviyah formirovaniya informacionno-proektnoj kompetentnosti buduschih specialistov inzhenerenogo profilya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 4.
5. Belogurov S.V. Didakticheskie usloviya razvitiya integrativnykh sposobnostey buduschih inzhenerov po ispol'zovaniyu informacionnykh tehnologij v proektnoj deyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; 3. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24659>

Статья поступила в редакцию 16.01.18

УДК 376

Betker L.M., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Autonomous institution of additional professional education of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug (Ugra), "Institute for the Development of Education" (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: blm@iro86.ru

EXPERIENCE IN MODELING SPECIAL CONDITIONS FOR STUDENTS WITH HEALTH DISABILITIES. The article presents the experience of creating special conditions for the education of children with disabilities in the framework of the project of the network competence center of inclusive education of Ugra Khanty-Mansiysk Autonomous District – "Inclusversarium". The work reveals a set of organizational conditions for ensuring accessibility of the educational process, equal access to education for students of different nosological groups, taking into account the diversity of special educational needs and individual capacities. The subject of attention is the psychological and pedagogical support for students with disabilities through the implementation of specialized laboratories (offices of Psychology teacher, Speech Therapy teacher, Defectology teacher) of "Inclusversarium". The study presents a mechanism for the subsequent dissemination of this experience in Ugra through the development and implementation of an internship module for refresher courses.

Key words: inclusive education, special education conditions, students with disabilities, special educational needs, psychological and pedagogical support, internships, refresher courses, "Inclusversarium".

Л.М. Беткер, канд. психол. наук, доц. каф. пед. и психол. автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования», г. Ханты-Мансийск, E-mail: blm@iro86.ru

ОПЫТ МОДЕЛИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье представлен опыт создания специальных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья на примере реализации проекта сетевого компетентностного центра инклюзивного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Инклюверсариум». В статье описана совокупность материально-технических условий по обеспечению доступности образовательного процесса, равного доступа к образованию для обучающихся разных нозологических групп с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Предметом внимания является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями через реализацию профильных лабораторий (кабинетов педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога) центра «Инклюверсариум». Представлен механизм последующего распространения данного опыта в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре через разработку и реализацию стажировочного модуля курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальные условия образования, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, психолого-педагогическое сопровождение, стажировка, курсы повышения квалификации, «Инклюверсариум».

Развитие инклюзивного образования является важной составляющей государственной политики многих стран мира. В настоящее время нормативная правовая база Российской Федерации в области инклюзивного образования приведена в соответствие международным нормам, регламентирующим обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями. В тоже время наука и практика признаёт, что для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) пока сохраняется значительное неравенство в обеспечении их прав на получение необходимого для успешной социализации образования [1].

Одна из основных проблем реализации права на качественное образование детей с ОВЗ – это проблема учёта разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей включаемых детей, неготовность образовательной системы образовательных организаций к собственному гибкому реструктурированию, адаптации образовательной среды к уникальным и неповторимым особенностям каждого ребёнка.

В.И. Лубовский предостерегал педагогическую общественность от необдуманного поспешного перемещения обучающихся с ОВЗ в неподготовленную, агрессивную педагогическую среду. Так, учёный говорил: ...где бы ни обучался ребёнок с ограниченными возможностями здоровья – в специальном учреждении или в условиях интеграции – это должно быть специальное обуче-

ние. Только так можно добиться успешной адаптации ребёнка в школе и получения им образования, которое будет одним из условий его адаптации и интеграции в последующей взрослой жизни» [2].

Продолжая мысль учёного о специальном образовании, отметим, что организация обучения детей с ОВЗ требует, в первую очередь, создания специальных индивидуализированных условий обучения с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и возможностей. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» под специальными условиями образования обучающихся с ОВЗ понимается целостная система условий, от предельно общих, необходимых для всех категорий детей с ОВЗ, до индивидуальных, в соответствии с их особенностями и возможностями. Это, в соответствии со статьей 79 закона, «использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие...» [3].

Для создания и реализации специальных условий образования обучающихся с ОВЗ необходимо определить направления работы образовательной организации по обеспечению данных условий. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Е.В. Самсонова и др. специальные образовательные условия, необходимые для детей с ОВЗ всех категорий, подразделяют на следующие общие направления: организационное обеспечение, психолого-педагогическое обеспечение и кадровое обеспечение [4].

Создание необходимых условий образования, адекватных возможностям каждого ребёнка с ОВЗ и / или ребёнка-инвалида требует привлечения дополнительных ресурсов, зачастую отсутствующих в образовательных организациях – дидактическое насыщение образовательного пространства школы, материально-техническое и кадровое обеспечение. Фактическая неготовность большинства организаций к предоставлению всего арсенала организационных, материально-технических, методических услуг показывает, что создать необходимые и достаточные условия для организации совместного обучения и воспитания в каждой организации в короткие сроки довольно сложная задача. Для этого необходимо налаживание сетевого взаимодействия, расширение зоны социальных контактов в образовании.

Цель настоящей статьи – представить опыт по созданию специальных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации проекта сетевого компетентностного центра инклюзивного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Инклюверсариум».

Для продвижения и поддержки образовательных инициатив в области инклюзивного образования, подготовки и повышения квалификации педагогов в 2016 году в АУ «Институт развития образования» разработан проект «Сетевой компетентностный центр инклюзивного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Инклюверсариум», которому была оказана грантовая поддержка федерального уровня в размере 5 925 000 рублей по мероприятию «Поддержка инноваций в области развития и мониторинга системы образования» [5; 6].

Основная идея проекта – развитие непрерывного инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре.

Разработчиками проекта подчёркивается, что для осуществления непрерывности процесса инклюзивного образования необходимо создание единой системы образовательного пространства на всех возрастных этапах, начиная с ранней реабилитационной помощи. Поэтому в качестве основных направлений реализации проекта стали:

- информационная поддержка служб обеспечения ранней помощи детям с различными нарушениями в развитии;
- совершенствование деятельности центров и служб психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям с различными нарушениями в развитии;
- методическая помощь по формированию системы профессиональной ориентации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- совершенствование профессиональных компетенций педагогов и руководителей образовательных организаций в сфере инклюзивного образования;
- повышение уровня психолого-педагогических компетенций родителей (законных представителей) обучающихся образовательных организаций.

Цель проекта – создание инфраструктурной модели современной образовательной организации инклюзивного типа и последующее распространение данного опыта в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре и других регионах страны.

Площадкой по реализации проекта «Сетевой компетентностный центр инклюзивного образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Инклюверсариум» стала «Средняя общеобразовательная школа № 4». Цель деятельности созданного на её базе Центра – создание специальных условий (материально-технических, кадровых, методических и пр.) для внедрения и реализации новых технологий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

С учётом предварительной оценки потребностей образовательной организации, контингента обучающихся с ОВЗ оснащены и оборудованы профильные лаборатории:

- лаборатория интегративных педагогических технологий инклюзивного образования;
- лаборатория дефектологического сопровождения;
- лаборатория психологического сопровождения;

- лаборатория логопедического сопровождения;
- лаборатория консультирования родителей.

Основными направлениями деятельности *лаборатории интегративных педагогических технологий инклюзивного образования* являются обеспечение доступности образовательного процесса для различных категорий обучающихся с ОВЗ. Работа ведётся по апробации инновационного оборудования для обучающихся с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

Так, в учебных кабинетах для детей с особыми образовательными потребностями установлено специальное оборудование:

- специальный видеовеличитель для удовлетворения образовательной потребности ребёнка с нарушения зрения при чтении;
- машина, сканирующая и читающая текст для детей с нарушениями зрения;
- нагреватель с термобумагой для создания тактильных изображений (рисунки, диаграммы, карты, схемы и т. д.) для незрячих и слабовидящих детей;
- FM- приёмник с индукционной петлей и слуховой тренажер для удовлетворения особых образовательных потребностей слабослышащих обучающихся при передаче звука на слуховые аппараты;
- столы на колесах и стулья-опоры, накладки на клавиатуру и джойстик, выполняющий функцию компьютерной мышки для удовлетворения образовательных потребностей детей с детским церебральным параличом или с другими нарушениями опорно-двигательного аппарата при организации рабочего пространства во время уроков и пр.
- сенсорный терминал с программным обеспечением, преобразующим информацию для лиц с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата в доступную для них форму.

Проектирование образовательного процесса, построение индивидуального образовательного маршрута для ребёнка с ОВЗ – достаточно сложная задача для одного учителя инклюзивного класса. Необходимо привлечение к этой работе специалистов сопровождения.

Целевые ориентиры лабораторий психологического, логопедического и дефектологического сопровождения – организация полифункциональной интерактивной среды для дифференцированной многопрофильной помощи, эффективной коррекционно-развивающей работы. Структурная организация лабораторий педагога-психолога, учителя-дефектолога и учителя-логопеда представляет собой взаимосвязанные и достаточно самостоятельные направления. В каждом из них выдвигаются специальные задачи.

В лаборатории психологического сопровождения оборудованы темная и светлая «сенсорные комнаты», установлена интерактивная панель, предназначенные для решения задач познавательного развития, стимуляции сенсорных процессов, преодоления нарушений в эмоционально-волевой сфере, коррекции высших корковых функций, психологической релаксации.

В лаборатории учителя-логопеда активно используется специальное программное обеспечение для комплексной многосторонней диагностики (В.А. Акименко), коррекции устной речи учащихся («Речевой калейдоскоп» Л.П. Назарова). Различные модули, используемые на логопедических занятиях с целью развития всех компонентов речи, сенсомоторных навыков, пространственной ориентации обучающихся, способствуют положительной динамике в коррекционно-образовательном процессе.

В работе учителя-дефектолога применяется дидактический инструментарий: декоративно-развивающие панели; развивающие конструкторы, массажёры, игры для визуального восприятия (комплект игрушек, игр), что помогает развивать визуально-концентрационные навыки, глядя на показывающий ребёнку принцип «причина-следствие» и пр. Основной упор дефектолога – развитие познавательной деятельности, исправление недостатков психофизического развития и устранение трудностей в обучении.

Особое значение имеет работа с родителями. Родители всех детей с особыми образовательными потребностями, поступающих в школу, имеют возможность посетить классные кабинеты, увидеть рабочие места, посмотреть в деле оборудование специальных кабинетов. Всеми специалистами проводятся многочисленные консультации, показывающие преимущества специального оборудования, результаты его использования.

Организационно-методическое сопровождение АУ «Институт развития образования» деятельности лабораторий психолого-педагогического сопровождения позволило объединить усилия всех специалистов, участвующих в образовании детей с ОВЗ и проиллюстрировать опыт использования дидактических, коррекционных материалов, игровых средств и средств ассистивного оборудования на стажировочных мероприятиях курсов повышения квалификации, конференциях, семинарах-практикумах для педагогов, реализующих инклюзивную практику.

В задачи проекта входит внедрение в тематические образовательные программы стажировочных модулей для специалистов, проходящих повышение квалификации по следующим темам:

– «Организация образовательного процесса в условиях реализации ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

– «Психолого-педагогические технологии организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья»;

– «Особенности деятельности специалистов сопровождения при включении детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в общеобразовательных организациях»;

– «Особенности оказания психолого-педагогической помощи родителям, обеспечивающим дошкольное образование в форме семейного образования».

Стажировочные мероприятия курсов повышения квалификации связаны с совершенствованием профессиональной подготовки педагогов, работающих с детьми-инвалидами в регионе. Слушатели курсов повышения квалификации получают не только теоретические знания, но и практические навыки работы на специализированном оборудовании.

Реализация проекта и созданного в процессе его осуществления сетевого компетентностного центра «Инклюверсариум»

наглядно демонстрирует положительный эффект системной поддержки внедрения на муниципальном и институциональном уровне инклюзивной формы образования в регионе.

Во-первых, деятельность центра позволяет создать специальные условия в общеобразовательной школе, обеспечить доступ детей, педагогов, родителей к применению оборудования и транслировать этот успешный опыт в массовую практику округа и страны.

Во-вторых, осуществляется системная информационная и методическая поддержка педагогического сообщества Югры не только реальной практикой на базе школы, но и средствами виртуальных кабинетов, открытых на сайте АУ «Институт развития образования».

Таким образом, в рамках реализуемого проекта «Инклюверсариум» в образовательной организации созданы специальные условия для равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, что позволило нам продемонстрировать создание инфраструктурной модели современной образовательной организации инклюзивного типа и последующее распространение данного опыта в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре.

В заключение следует отметить устойчивые перспективы проекта на весь период его реализации. Реализация проекта будет заключаться в следующем:

– развитие системы сетевого взаимодействия АУ «Институт развития образования» с организациями – соисполнителями проекта;

– формирование регионального навигатора лучших практик (педагогических, управленческих и информационно-коммуникационных) в области инклюзивного образования;

– трансляция и распространение передового педагогического опыта в сфере инклюзивного образования (стажировки, конференции, форумы, научно-методические сессии и пр.).

Библиографический список

1. Рекомендации парламентских слушаний по теме «Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: проблемы отрасли и общества». Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию МГППУ «Образование без границ». Available at: <http://www.http://edu-open.ru>
2. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности. Психологическая наука и образование. 2013; 5: 61 – 66.
3. Об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Федеральный закон.
4. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство. С.В. Алехина и др. Москва: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.
5. Об организации работы сетевого компетентностного центра инклюзивного образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Инклюверсариум». Приказ Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 27.09.2016 № 1468.
6. Об организации работы сетевого компетентностного центра инклюзивного образования Ханты – Мансийского автономного округа – Югры «Инклюверсариум». Приказ АУ «Институт развития образования» № 274-о от 24.10.2016.

References

1. Rekomendacii parlamentskih slushanij po teme «Inklyuzivnoe obrazovanie lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Rossijskoj Federacii: problemy otrasli i obschestva». Informacionno-metodicheskij portal po inklyuzivnomu i special'nomu obrazovaniyu MGPPU «Obrazovanie bez granic». Available at: <http://www.http://edu-open.ru>
2. Lubovskij V.I. Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2013; 5: 61 – 66.
3. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ. Federal'nyj zakon.
4. Deyatel'nost' rukovoditelya obrazovatel'noj organizacii pri vkluchenii obuchayuschih'sya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detej-invalidov v obrazovatel'noe prostranstvo. S.V. Alehina i dr. Moskva: GBOU VPO MGPU, 2014.
5. Ob organizacii raboty setevogo kompetentnostnogo centra inklyuzivnogo obrazovaniya Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga-Yugry «Inklyuversarium». Prikaz Departamenta obrazovaniya i molodezhnoj politiki Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga-Yugry ot 27.09.2016 № 1468.
6. Ob organizacii raboty setevogo kompetentnogo centra inklyuzivnogo obrazovaniya Hanty – Mansijskogo avtonomnogo okruga – Yugry «Inklyuversarium». Prikaz AU «Institut razvitiya obrazovaniya» № 274-o ot 24.10.2016.

Статья поступила в редакцию 16.01.18

УДК 378

Demilhanova H. Ya., senior teacher, Department of Information Technologies and Applied Informatics, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: hadi-1970@mail.ru

USING OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE TEACHERS (ON THE EXAMPLE OF MATHEMATICAL DISCIPLINES). The article presents the basic problems of modern education methods and ways to solve them through the introduction of an interactive model of education. The functions and role of the teacher in the discussed structure are explained, the form and advantages of the work of the students are disclosed. The researcher discusses the specific features of the three types of interactive learning model, as well as the specifics of the methods of teaching students used in the interactive model. Besides this the example of studying mathematical disciplines demonstrates how the proposed model will look.

Key words: active learning model, interactive model of teaching, role of a teacher, independent work of students, teaching methods in the interactive model, student and educational environment, collective approach.

Х.Я. Денилханова, ст. преп. каф. информационных технологий и МПИ, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: hadi-1970@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

В статье выдвигаются основополагающие проблемы методик современного образования и пути их решения посредством внедрения интерактивной модели обучения. Объясняются функции и роль преподавателя в обсуждаемой структуре, раскрывается форма и преимущества работы обучающихся. Также выдвигаются и поясняются особенности трёх типов интерактивной модели обучения, обсуждается специфика применяемых при интерактивной модели методов обучения студентов. Помимо этого, на примере изучения математических дисциплин продемонстрировано, каким образом будет выглядеть предлагаемая модель.

Ключевые слова: активная модель обучения, интерактивная модель обучения, роль преподавателя, самостоятельная работа студентов, методы обучения при интерактивной модели, студент и образовательная среда, коллективный подход.

Одной из наиболее глобальных проблем, с которыми столкнулось современное общество, стала неспособность сотрудников, работающих в таких отраслях, как, например, экономика, приспособиться к действительности выбранной ими профессии. В условиях, когда от человека требуется незамедлительная и эффективная реакция на постоянно возникающие проблемы, теоретизированность знаний не идёт на пользу. Сложившиеся обстоятельства требуют практического подхода, формируемого на этапе обучения в высших учебных заведениях, поскольку лишь практический подход может обеспечить необходимую конкурентоспособность и квалификацию будущим сотрудникам.

Чтобы предотвратить дальнейшее распространение неудач подобного рода, профессиональным высшим учебным заведениям уже сейчас необходимо задуматься над разрушением стереотипов, сформированными в ФГОС, когда обучающийся выступал исключительно субъектом учебного процесса, и перейти к более эффективной форме взаимодействия студента со средой, в которой он обучается.

В числе наиболее релевантных предложений, на следование которым необходимо направить современные образовательные процессы, можно выделить внедрение интерактивных методов обучения, предполагающих преимущественно самостоятельную работу обучающихся, в ущерб устоявшимся активным. В итоге студенты будут способны решать следующие задачи образовательного процесса:

- более эффективное усвоение учебного материала;
- формирование интереса к изучаемой дисциплине;
- усиление мотивации студентов к изучаемому;
- студенты самостоятельно ищут и находят решения задач, которые встают перед ними в процессе обучения;
- итоги обучения максимально приближены к практической сфере их деятельности;
- погружение в командную работу, способность решать возникающие проблемы коллективно, с учётом мнения каждого участника;
- у обучающихся формируются необходимые бытовые и профессиональные навыки [1].

Интерактивная модель обучения, построенная на взаимодействии как между студентом и преподавателем, так и студентами между собой, является наиболее перспективной моделью. Очевидно, при таком положении вещей кардинально меняется роль преподавателя: теперь он не информатор-консультатор, теперь он выполняет функцию координатора-консультатора, направляющего и мотивирующего студентов на изучение предметов. Сам же учебный процесс предполагает значительное увеличение часов, выделенных на самостоятельную работу студентов. Ещё одним положительным изменением в силу работы в команде становится одинаковое вовлечение в учебный процесс каждого студента.

Несмотря на то, что некоторые предпочитают не разделять интерактивную модель на подпункты, в целом, в ней можно выделить три типа, которые мы и рассмотрим.

Первый тип интерактивного обучения заключается во взаимодействии студента с предметом обучения. Предполагается, что студент повышает уровень своего интеллектуального развития путём «общения с самим собой» об идеях, информации, полученной из учебного пособия, лекционного материала и про-

чих внешних ресурсов. Обучение при таком взаимодействии, по большому счёту, является самостоятельным.

При втором типе интерактивного обучения студент взаимодействует с преподавателем. Преподаватель, следуя программе преподаваемой дисциплины, способствует повышению интереса у студента к изучаемому материалу, вызывая у него мотивацию к обучению. Студент изучает определённый информативный материал, демонстрирующий способы применения полученных знаний, моделирования определённых подходов. Затем преподаватель создаёт ситуацию, в которой студент может показывать, как он самостоятельно применяет полученные знания, умения и навыки. Преподаватель оценивает работу студентов с целью определения эффективности образовательного процесса, и чтобы в случае необходимости не упустить момент изменения стратегии обучения. Преподаватель может оказывать определённую помощь каждому студенту в зависимости от его уровня подготовки. При такой форме интерактивного обучения студент сам, опираясь на опыт педагога, может определить, как ему лучше всего изучать предмет, на что обратить тщательное внимание, какие области понадобятся ему в будущем, как применить получаемые знания на ту сферу, в которой он собирает себя реализовать. Преподаватель же общается с каждым студентом индивидуально. Это позволяет ему определить степень мотивации каждого обучающегося, вовремя устранять причину непонимания материала.

Роль педагога особенно актуальна на этапе оценки применения студентами новых знаний. Ознакомиться с изучаемой дисциплиной и определить свою мотивацию студент может и без помощи преподавателя, а вот на этапе всестороннего применения полученных знаний на практике ему может потребоваться помощь от преподавателя, исполняющего функцию координатора и консультанта.

При третьей разновидности интерактивного метода происходит взаимодействие студентов в группе или без неё, в присутствии или отсутствии преподавателя. Обучение студентов в группе является основополагающим ресурсом обучения, так как, например, в сфере бизнеса очень важно обладать умением эффективно взаимодействовать в групповом проекте. Студенты обучаются навыкам групповой работы, изучают принципы групповых отношений и лидерства в процессе применения соответствующих тренингов. Приобретённый таким образом опыт коллективной работы становится наиболее ценным и для студентов, и для их преподавателя [1].

Как мы видим, вследствие интерактивной модели студенты находятся в постоянном контакте как с другими студентами, так и с преподавателями, творческий подход становится приоритетным. Роль преподавателя сводится к контролю, оценке, корреляции направления обучения. Студенты же вынуждены коллективно подходить к решению проблем и находить наиболее оптимальные пути. Монополия на идеи того или иного студента исключаются, все участники считаются равноправными. У студента появляется возможность обращать внимание на необходимые ему области изучаемых дисциплин, он волен самостоятельно выстраивать собственную учебную линию.

Интерактивное обучение включает в себя ряд методов, с помощью которых достигается нужный эффект. Это дебаты, споры, дискуссии, деловые игры, мастер-классы, круглые столы, case-study и т. д.

Подготовка и проведение занятий с использованием активных и интерактивных методов занимает немало времени и требует приложения серьёзных усилий. В связи с этим разработка и улучшение методических материалов, наполненных конкретным содержанием по стратегии применения активных и интерактивных методов в обучении студентов, становится незаменимым этапом.

Предлагаем рассмотреть использование активных и интерактивных моделей обучения на примере преподавания математических дисциплин.

Наиболее распространёнными выступают такие интерактивные методы обучения математическим дисциплинам, как метод проектов, тренинги, деловые игры, case-study.

Перечисленные методы формируют большинство компетенций, необходимых профессионалам в области математических специальностей. Студенты самостоятельно обучаются решению важных проблем, с которыми сталкиваются в повседневной и профессиональной жизни. Обучающиеся самостоятельно ориентируются в инструментах и способах их применения, с помощью которых собираются решить тот или иной вопрос, они прибегают к синтезу и анализу, моделированию, прогнозированию, к каким-то нестандартным путям. В процессе выполнения задания обучающиеся развивают различные профессиональные качества, исследовательские способности, навыки наблюдения, проведения эксперимента, сбор и отделение информации, выведение и построение гипотез. Дополнительным преимуществом является охотное участие студента в данном процессе, поскольку подобное разнообразие видов деятельности и реалистичность ситуаций вызывает особый интерес. К тому же отдельно взятый студент волен самостоятельно коррелировать темп собственной работы, ориентируясь на свои возможности.

При каждом из вышеупомянутых методов роль преподавателя сводится к косвенному руководству, наблюдению за студентами, консультированию их, коллективной оценке результатов и поддержке мотивации.

Так, можно привести в качестве примера виды занятий I и II семестров по отдельно взятым из учебного плана тематикам:

I семестр:

Круглый стол (групповые дискуссии)

«Матрицы и определители 2 и 3 порядков» (на тему выделено 2 часа):

– вводное слово преподавателя о ходе проведения занятия (5 мин.).

– группой студентов докладывается основной вопрос (20 мин.).

– студенты делятся на подгруппы (4 – 6 чел.) и им предлагается выдвинуть для обсуждения основные методы вычисления определителей 2 и 3 порядков, выявить их плюсы и минусы (10 мин.).

– преподаватель формирует ряд вопросов для обсуждения и подводит итог (10 мин.).

– проводится обсуждение вопросов, связанных с рациональностью каждого из методов. Группы приводят свои аргументы (30 мин.).

Преподаватель вместе со студентами задает вопросы и, наблюдая за ходом дискуссии, оценивает активность студентов, их знание методов вычисления определителей и аргументированность доводов.

– преподаватель подводит итог, аргументируя сделанные выводы (15 мин.).

II семестр:

Деловая игра

«Комплексные числа» (на тему выделено 2 часа)

– работа в сети Интернет (в процессе самостоятельной работы выполняется задание, связанное с выявлением основных форм комплексных чисел, определяются их основные свойства и операции над ними).

– студенты в составе групп освещают основной вопрос (по 20 мин.).

– каждой группе задаются вопросы по освещённым темам (по 5 мин.).

– преподаватель подводит итог, делая замечания и аргументируя собственные выводы (10 мин.) [2; 3].

Объём существующей в мире информации по тем или иным отраслям деятельности увеличивается экспоненциально, и потому методика обучения студентов всему, что известно миру, становится неэффективной. Ввиду этого студенты сами должны избирать для себя область деятельности и понимать, что для них важно. А преподаватели, в свою очередь, должны предоставлять им эту возможность и поощрять её. Показанные примеры использования активных и интерактивных моделей обучения соответствуют тенденции эволюции образовательных процессов. Данные методы позволяют студенту стать равноправным участником предметных диспутов, развить необходимые профессиональные качества, навыки, умения и усвоить определённые компетенции [4; 5; 6]. Кроме этого, грамотное сочетание этих моделей обучения способствует формированию креативной, активной личности, способной адаптироваться в условиях современного мира и своевременно находить нестандартные пути решения задач.

Библиографический список

1. Зайчикова И.В. Использование активных и интерактивных методов в обучении студентов-экономистов математическим дисциплинам. *Современные проблемы науки и образования*. 2013; 6. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11698>
2. Табачкова М.Ю., Борискина И.П. Интерактивные методы обучения в математике. *Интеграция образования*. 2014; Т. 18; 3 (76): 65 – 70.
3. Шибеев В.П. Применение интерактивных методов в процессе преподавания математических дисциплин. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 362 – 363.
4. Денилханова Х.Я. Использование компьютерных программных продуктов в процессе подготовки будущих учителей математики. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 189 – 191.
5. Тарамова Э.А., Денилханова Х.Я. Методика обучения студентов педагогических вузов с использованием ИКТ. *Известия Чеченского государственного педагогического института*. 2015; Т. 1; № 1 (9): 5 – 8.
6. Денилханова Х.Я. Использование средств мультимедиа на уроках информатики. *Вестник Московского института государственного управления и права*. 2017; 2 (18): 6 – 9.

References

1. Zajchikova I.V. Ispol'zovanie aktivnyh i interaktivnyh metodov v obuchenii studentov-ekonomistov matematicheskimi disciplinami. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013; 6. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11698>
2. Tabachkova M.Yu., Boriskina I.P. Interaktivnye metody obucheniya v matematike. *Integraciya obrazovaniya*. 2014; T. 18; 3 (76): 65 – 70.
3. Shibaev V.P. Primenenie interaktivnyh metodov v processe prepodavaniya matematicheskikh disciplin. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 362 – 363.
4. Denilhanova H.Ya. Ispol'zovanie komp'yuternykh programnykh produktov v processe podgotovki buduschih uchitelej matematiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 189 – 191.
5. Taramova E.A., Denilhanova H.Ya. Metodika obucheniya studentov pedagogicheskikh vuzov s ispol'zovaniem IKT. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2015; T. 1; № 1 (9): 5 – 8.
6. Denilhanova H.Ya. Ispol'zovanie sredstv mul'timedia na urokah informatiki. *Vestnik Moskovskogo instituta gosudarstvennogo upravleniya i prava*. 2017; 2 (18): 6 – 9.

Статья поступила в редакцию 16.01.18

УДК 378

Pashtaev B.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Agrarian University n.a. M.M. Dzhambulatov (Makhachkala Russia), E-mail: bulat-625@mail.ru

Kulibekov N.A., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala Russia), E-mail: kulibekovna@mail.ru

Murtuzaliev M.A., senior teacher, Department of Law and Life Safety, Dagestan State Agrarian University n.a. M.M. Dzhambulatov (Makhachkala Russia), E-mail: malena1231@rambler.ru

PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF MULTILEVEL SYSTEM OF EDUCATION. The need of the society in qualified specialists with significant professional characteristics poses a problem of improving the quality of vocational training, training professionals of a new generation, who would be able to work in conditions of the developing information society. In multilevel training has an opportunity to enhance the development of future teachers. Obtaining each level requires effort from students, and the transition to a new level – with additional understanding of their educational pathway. The article shows the role of graduate and postgraduate programs in the process of development of professionals in the field of education.

Key words: modern university, high school teacher, innovative processes in education, innovation system.

Б.Д. Паштаев, д-р пед. наук, проф., Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова, г. Махачкала, E-mail: bulat-625@mail.ru

Н.А. Кулибеков, канд. ф.-м. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: kulibekovna@mail.ru

М.А. Муртузалиева, ст. преп. каф. права и БЖД, Дагестанский государственный аграрный университет имени М.М. Джамбулатова, г. Махачкала, E-mail: malena1231@rambler.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Потребность общества в квалифицированных специалистах, обладающих профессионально значимыми характеристиками, ставит задачу повышения качества профессионального обучения, подготовки профессионалов нового поколения, умеющих работать в условиях развивающегося информационного общества. В условиях многоуровневого обучения появилась возможность активизации развития будущих педагогов. Получение каждого уровня требует от студентов определённых усилий, а переход на новый уровень – дополнительного осмысления своего образовательного пути. В статье показана роль магистратуры и аспирантуры в процессе развития специалистов в области образования.

Ключевые слова: современный вуз, преподаватель высшей школы, инновационные процессы в образовании, инновационная система.

Многоуровневая система обучения требует новой философии образования. Представляется, что такого рода философия должна быть основана на твёрдой системе моральных и этических ценностей, которое берут свое начало в истории человеческой цивилизации, в традициях своего народа и в достижениях современной науки.

Многоуровневое обучение – это организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. При этом каждый образовательный уровень имеет свои цели, сроки обучения и характерные особенности.

Образовательные программы и учебные планы подготовки педагогических кадров в условиях многоуровневой подготовки строятся на основе реализации следующих идей:

- фундаментализация содержания высшего педагогического образования во взаимосвязи с практической направленностью профессиональной подготовки;
- целостность и преемственность образовательно-профессиональных программ разных уровней, их открытость и вариативность, предполагающие как динамичность изменений в содержании образования, так и профессиональной подготовки в соответствии с государственным стандартом и региональным компонентом;
- ориентация при отборе содержания высшего педагогического образования на творчество, самобытность, индивидуальность каждого студента, его неповторимую личность;
- информатизация содержания педагогического высшего образования, предполагающая широкое внедрение и использование новых информационных технологий.

Логика образовательного процесса в многоуровневой системе выглядит следующим образом:

На уровне бакалавриата (1 – 4 курс) – фундаментальное образование профессионально-предметного плана, которое создает предпосылки для специального профессионально-предметного образования.

На магистерском уровне (5 – 6 курс) – овладение студентами профессионально-педагогической и исследовательской деятельностью.

На уровне аспирантуры (1 – 3 курс аспирантуры) – подготовка будущих преподавателей к научно – исследовательской деятельности, к преподаванию в условиях высшей школы, учреждений среднего профессионального образования.

Возможности многоуровневой системы представлены нами на рис. 1.

Профессиональное развитие – это процесс становления личности будущего специалиста под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых, социальных и природных факторов, готовность личности к овладению профессионально важными знаниями, то есть внутренняя убежденность и осознанность фактора развития, осведомленность о профессиональной деятельности и необходимых физических, психологических и социальных требований к специалисту. Содержание учебно-профессиональной деятельности изменяется вместе с личностным ростом студента. Развитие личности стимулирует преобразование учебно-профессиональной деятельности, углубление представлений о профессии. Преобразование учебно-профессиональной деятельности, её качественно новый уровень, в свою очередь, приводят к дальнейшему развитию личности.

Потребность общества в квалифицированных специалистах, обладающих профессионально значимыми характеристиками, ставит задачу повышения качества профессионального обучения, подготовки профессионалов нового поколения, умеющих работать в условиях развивающегося информационного общества.

На наш взгляд, в условиях именно многоуровневого обучения появилась возможность активизации развития будущих педагогов. Получение каждого уровня требует от студентов определённых усилий, а переход на новый уровень – дополнительного осмысления своего образовательного пути. В этой связи особенно хотелось бы отметить большую роль магистратуры и аспирантуры в процессе развития специалистов в области образования. Одной из ведущих задач магистратуры является подготовка специалистов высокой квалификации, обладающих глубокими предметными знаниями и способных осуществлять научно обоснованный подход при организации профессиональной деятельности.



Рис. 1. Возможности многоуровневой системы в профессионально-личностном развитии будущих специалистов системы образования

В рамках магистратуры осуществляется подготовка преподавателей профессиональной школы. Магистратура также является базой для подготовки не только преподавателей, но и будущих ученых, уровень общей и профессиональной подготовки которых должен быть адекватен требованиям постоянно изменяющегося социума.

Магистратура и, на следующей ступени, аспирантура позволяют более полно провести диверсификацию научного образования, расширить вариативность подготовки выпускников к научно-педагогической и научной деятельности в аспирантуре и докторантуре, осуществлять научно-прикладные исследования, оперативно включаться в научно-практические проекты в области образования.

В условиях аспирантуры будущие преподаватели получают более углубленную подготовку к осуществлению преподавательской деятельности.

Всесторонняя подготовка студентов магистратуры и аспирантов к научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности включает:

1. Освоение методов, приемов и процедур выполнения научной работы и ведения учебных занятий;

2. Приобретение навыков организации научного и педагогического труда;

3. Изучение и освоение методов и процедур работы с массивом научной информации;

4. Овладение компьютерными и др. техническими средствами, применяемыми в научно-исследовательской деятельности;

5. Накопление опыта планирования и организации НИР при прохождении научно-исследовательской практики;

6. Накопление опыта планирования и ведения преподавательской работы при прохождении научно-педагогической практики;

7. Приобретение опыта подготовки к публикации научных работ, учебников, учебных и методических пособий;

8. Участие в дополняющих учебный процесс научных конференциях, семинарах, конкурсах, выставках и т. п.

9. Написание квалификационных работ и диссертационных исследований (магистерскую и кандидатскую)

Таким образом, в условиях многоуровневой системы у будущих специалистов имеются возможности максимально реализовать свой потенциал.

Библиографический список

1. Коротков Э.М. *Управление качеством образования: учебное пособие для вузов*. 2-е изд. Москва, 2007.
2. *Инновационная деятельность в классическом университете: термины и понятия*. Под редакцией профессора В.А. Шаповалова. Ставрополь, 2008.
3. Паштаев Б.Д., Харченко Л.Н. Инновационные аспекты профессиональной деятельности преподавателя современного вуза. *Научные проблемы гуманитарных исследований*. 2011; 2: 188 – 191.
4. Казарьянц К.Э. Инновации в высшей школе. *Университетские чтения*. 2010; Часть 11.
5. Рулёва Я.С. Международная модель преподавателя высшей школы. *Вестник КАСУ*. 2008; 1.

References

1. Korotkov E.M. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya vuzov*. 2-e izd. Moskva, 2007.
2. *Innovacionnaya deyatel'nost' v klassicheskom universitete: terminy i ponyatiya*. Pod redakciej professora V.A. Shapovalova. Stavropol', 2008.
3. Pashtayev B.D., Harchenko L.N. Innovacionnye aspekty professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya sovremennogo vuza. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy*. 2011; 2: 188 – 191.
4. Kazaryanc K.E. Innovacii v vysshej shkole. *Universitetskie chteniya*. 2010; Chast' 11.
5. Ruleva Ya.S. Mezhdunarodnaya model' prepodavatelya vysshej shkoly. *Vestnik KASU*. 2008; 1.

Статья поступила в редакцию 01.04.17

УДК 378.172.

Struchkov V.K., Professor, Head of Department of Physical Training and Sports, FGBOU VO Komsomolsky-na-Amure State University (Komsomolsk-on-Amur, Russia), E-mail: kayzersal@mail.ru

Salamon E.E., senior teacher, Department of Physical Education and Sport, Komsomolsk-on-Amur State Technical University (Komsomolsk-on-Amur, Russia), E-mail: kayzersal@mail.ru

NEED FOR FORMING PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY FOR STUDENTS. The article considers how students of a university form professionally important will-relating qualities. Professionally important volitional influences the formation of a general cultural compensation (OK-8), which is an obligatory part of the state of higher education for all the special features of the Federal State Educational Institution of the Russian Federation. The initial data of the students' indicators (before the experiment was started) of the experimental and control groups should be similar, and the final results (after the experiment) they will be different. In the article, the mathematical criteria of Kramer-Welch and Wilcoxon-Mann-Whitney determine the availability of the forming experiment. This will show the objectivity of the pedagogical experiment.

Key words: students, professional-important volitional quality, OK-8.

В.К. Стручков, проф., зав. каф. физического воспитания и спорта, ФГБОУ ВО Комсомольский-на-Амуре государственный университет, г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: kayzersal@mail.ru

Е.Е. Саламин, ст. преп. каф. физического воспитания и спорта, ФГБОУ ВО Комсомольский-на-Амуре государственный университет, г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: kayzersal@mail.ru

ПОТРЕБНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматривается потребность студентов вуза в формировании профессионально-важных волевых качеств. Профессионально-важные волевые качества влияют на формирование общекультурной компетенции (ОК-8), являющейся обязательной частью стандарта высшего образования для всех специальностей ФГОС РФ. Исходные данные показателей студентов (до начала эксперимента) экспериментальной и контрольной групп должны совпасть, а конечные (после окончания эксперимента) будут различаться. В статье показано, что для определения достоверности формирующего эксперимента применяются математические критерии Крамера-Уэлча и Вилкоксона-Манна-Уитни, что доказывает объективность педагогического эксперимента.

Ключевые слова: студенты, профессионально-важные волевые качества, ОК-8.

Стратегические цели образования, обозначенные в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», определяемые современным уровнем социально-экономического развития общества, направлены на совершенствование системы профессионального образования, которое принимает как изначальную основу своей деятельности идею саморазвития личности.

Президент России В.В. Путин в послании Федеральному собранию подчеркнул: «Для развития физической культуры студенческой молодежи необходима такая организация учебно-воспитательного процесса вуза, которая бы сближала целеустремленную и талантливую молодежь с разными взглядами в студенческие физкультурные и спортивные клубы, тем самым объединяя их».

В условиях нарастания и изменения объема специальной учебно-методической информации, высокой физической и психологической нагрузки особое значение приобретают профессионально-важные волевые качества личности, способствующие успешному формированию студентом необходимых профессиональных компетенций, его готовности к профессиональной деятельности. Важная роль в данных условиях должна быть отведена процессу вузовского физического воспитания, позволяющему не только поддерживать функциональное состояние студентов, но и развивать необходимые профессионально-важные волевые качества являющиеся неотъемлемой частью общекультурных компетенций согласно ФГОС РФ, создавать организационно-педагогические условия и воспитывающую среду для их дальнейшего формирования и совершенствования.

У студентов на 1 курсе сильно развита цифровая зависимость, данное является следствием воздействия современных технологий на жизнь молодого поколения, что в свою очередь сильно влияет на здоровье студентов, отсюда идут различные болезни, гиподинамия и т. д.

Как отмечает Л.Н. Стрельникова, «цифровое слабоумие – digital dimention» впервые было обнаружено в Корее, 2007 г. [1].

Цифровое слабоумие угрожает молодому поколению. Взрослые под цифровое слабоумие попадают частично, так как мозг уже сформирован.

По средним статистическим данным, восемнадцатилетние юноши и девушки пребывают четыре года своей жизни за цифровыми устройствами, они в среднем пребывают 8 часов в сутки, всматриваясь в экран.

Сенситивный период развития мозга, физических, профессионально-важных волевых качеств формируется до 17 – 25 лет.

Как отмечает Дональд Хаб, опыт развивает мозг. Набор опыта из окружающей среды важен. Мыслительный процесс – очень эффективно развивает мозг и все качества индивидуума и далее личности. Спортивные игры, различные занятия – полезны для развития. А где, как ни в процессе физического воспитания в вузе, формируются и совершенствуются данные качества, оперативное мышление и т.д.

С.В. Медведев, директор Института Мозга человека, указывает «Научите детей думать! Остальное предоставьте университетам».

Злоупотребление цифровыми технологиями ведёт к явно выраженной атрофии мышц, а также к различным нарушениям:

- нарушения в развитии мозга;
- снижение способности к обучению;
- подавление творческих способностей;
- развитие проблем со здоровьем (физическое, психическое благополучие).
- развитие проблем с коммуникацией.

В связи с изменениями ФГОС РФ и, соответственно, пунктов по ним, мы определили, что в данное время ко всем стандартам добавлена ОК-8 – Способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

В нашем эксперименте предполагается участие студентов Комсомольского-на-Амуре государственного университета в количестве 196 человек.

Мы рассмотрели, какими знаниями и качествами должны обладать студенты, будущие выпускники вуза:

Область профессиональной деятельности выпускников направления подготовки 150303 «Прикладная механика», освоивших программу бакалавриата, включает:

теоретические и научно-исследовательские работы в области прикладной механики: решение задач динамики, прочности, устойчивости, рациональной оптимизации, долговечности, ресурса, живучести, надежности и безопасности машин, конструкций, композитных структур, сооружений, установок, агрегатов, оборудования, приборов и аппаратуры и их элементов; применение информационных технологий, современных систем компьютерной математики, технологий конечно-элементного

анализа, наукоемких компьютерных технологий – программных систем компьютерного проектирования систем автоматизированного проектирования, программных систем инженерного анализа и компьютерного инжиниринга; расчетно-экспериментальные работы с элементами научных исследований в области прикладной механики: решение задач динамики, прочности, устойчивости, рациональной оптимизации, долговечности, ресурса, живучести, надежности и безопасности машин, конструкций, композитных структур, сооружений, установок, агрегатов, оборудования, приборов и аппаратуры и их элементов; управление проектами, маркетинг, организацию работы научных, проектных и производственных подразделений, занимающихся разработкой и проектированием новой техники и технологий [2].

Область профессиональной деятельности выпускников направления подготовки 18.03.01 «Химическая технология», освоивших программу бакалавриата, включает:

методы, способы и средства получения веществ и материалов с помощью физических, физико-химических и химических процессов, производство на их основе изделий различного назначения; создание, технологическое сопровождение и участие в работах по монтажу, вводу в действие, техническому обслуживанию, диагностике, ремонту и эксплуатации промышленных производств основных неорганических веществ, строительных материалов, продуктов основного и тонкого органического синтеза, полимерных материалов, продуктов переработки нефти, газа и твердого топлива, лекарственных препаратов [2].

Область профессиональной деятельности выпускников направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент», освоивших программу бакалавриата, включает:

организации различной организационно-правовой формы (коммерческие, некоммерческие) и органы государственного и муниципального управления, в которых выпускники работают в качестве исполнителей и координаторов по проведению организационно-технических мероприятий и администрированию реализации оперативных управленческих решений, а также структуры, в которых выпускники являются предпринимателями, создающими и развивающими собственное дело [2].

Соответственно, для реализации в совокупности профессиональной деятельности необходимы профессионально-важные волевые качества такие, как: целеустремленность, решительность, смелость, настойчивость, выдержка, мужество, инициативность, самостоятельность, дисциплинированность, организованность, исполнительность. Эти качества субъекта учёбы и труда, влияющие на эффективность учебной и профессиональной деятельности, формируются в процессе физического воспитания.

Студенты 3-го года обучения в нашем исследовании должны показать высокий уровень сформированности (сознательно проявляют волевые качества, стремятся к самостоятельности). Повышение мотивации к достижениям должно выражаться в высокой двигательной активности, преодолении вредных привычек. Студенты экспериментальной группы будут проявлять волевые усилия, позитивно решать сложные проблемные ситуации, повышать порог «трудности», степень усилий (высокий уровень) в процессе физического воспитания в вузе.

Для оценки разработанного методического комплекса нами будет проведен сравнительный анализ по основным показателям физической подготовленности: бег на 100 метров, бег на 3000 метров, прыжки в длину с места, подтягивания. Численность контрольной и экспериментальной групп у нас составляет $m = 70$, $n = 70$. Для наглядного и компактного представления все диапазоны изменения анализируемых данных будут разбиты на 7 равных промежутков.

Бег на 100 метров 12 – 17 сек., бег на 3000 метров 12 – 19 мин., прыжки в длину с места 140 – 260 см., подтягивания 0 – 19 раз.

Библиографический список

1. Стрельникова Л.Н. Цифровое слабоумие. *Химия и жизнь. Научно-популярный журнал*. Москва, 2014; 2.
2. Официальный сайт ФГБОУ ВО «Комсомольский-на-Амуре государственный университет». Available at: <https://knastu.ru/page/186>

References

1. Ctreln'nikova L.N. Cifrovoe slaboumie. *Himiya i zhizn'. Nauchno-populyarnyj zhurnal*. Moskva, 2014; 2.
2. Oficial'nyj sajť FGBOU VO «Komsomol'skij-na-Amure gosudarstvennyj universitet». Available at: <https://knastu.ru/page/186>

Средние значения до и после эксперимента по нормативам, необходимым для получения зачёта по физической культуре контрольной и экспериментальной групп, мы приведём в таблицах после эксперимента.

В экспериментальной группе средние значения после эксперимента должны оказаться выше, чем в контрольной группе.

Для определения достоверности совпадений и различий средних значений сравниваемых выборок экспериментальных данных, апробированных в шкале отношений, мы будем применять статистический критерий Крамера-Уэлча, наблюдаемое значение которого вычисляется по формуле

$$T_{эмн} = \frac{\sqrt{m \cdot n} |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{m \cdot D_x + n \cdot D_y}},$$

$$\text{где } \bar{x} = \frac{1}{m} \sum_{i=1}^m x_i \quad \bar{y} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n y_j, D_x = \frac{1}{m} \sum_{i=1}^m (x_i - \bar{x})^2,$$

$D_y = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n (y_j - \bar{y})^2$ – выборочные и средние дисперсии. Критическое значение этого критерия на уровне значимости 0,05 будет равно $T_{0,05} = 1,96$.

В результате расчётов по указанным формулам будут получены данные нашего эксперимента.

После нашего исследования по всем показателям до эксперимента наблюдаемые значения критерия будут меньше критического, следовательно, характеристики сравниваемых выборок должны совпадать на уровне значимости 0,05. Значения тех же величин после эксперимента ожидаются больше критического, аутентичность различий характеристик контрольной и экспериментальной групп по завершении эксперимента должна составлять 93 – 95%.

В нашем исследовании будет применяться также и критерий Вилкоксона-Манна-Уитни, основанный на результатах парных сравнений элементов двух выборок, который позволит проверить гипотезу о различии или совпадении выборок (в том числе, о различии или совпадении средних, дисперсий и других показателей), поэтому он является более информативным и надежным. В связи с этим, в исследовании нами будет применён также и этот критерий.

Критерий Вилкоксона в эмпирическом значении просчитывается по формуле:

$$W_{эмн} = \frac{\sqrt{12} |0,5 \cdot m \cdot n - U|}{\sqrt{m \cdot n \cdot (m + n + 1)}}, \text{ где } U = \sum_{i=1}^m a_i + 0,5 \sum_{i=1}^m b_i,$$

a_i – число элементов второй выборки они превосходят x_i по своему значению, b_i – число элементов второй выборки, которые равны x_i . Критическое значение этого критерия на уровне значимости 0,05 также будет равно $W_{0,05} = 1,96$.

По всем показателям, до эксперимента, вероятнее всего, наблюдаемые значения критерия будут меньше критического. По нашей гипотезе получается, что сравниваемые выборки обязаны совпасть и достигнуть уровня значимости 0,05. Достоверность различий выборок после эксперимента должна составить 93 – 95%.

Исходные (до начала эксперимента) положения экспериментальной и контрольной групп должны совпасть – конечные (после окончания эксперимента) – будут различаться. По нашему мнению, окажется логично, что результат изменений будет обусловлен именно использованием методического комплекса в формировании профессионально-важных волевых качеств у студентов вуза.

УДК 378

Tiurenkova L.M., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Dean of Faculty of Arts, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: lyudmila010857@yandex.ru.

METHODOLOGICAL UNITY OF EDUCATIONAL PROCESS. The article is dedicated to an actual problem of modern education, in which the researcher discusses the learning process in its methodological integrity. The author proposes ways some internal factors of the educational process at a university that are to be considered. The paper singles out and describes the characteristics of the teaching process. The main factor of the educational process is necessarily to be methodological, because it is able to build a simple system, the whole educational process, to show the relationship and interaction of the blocks (modules), subjects, parts of subjects, followed to build up in the system of competence as a goal of achievement of the educational process. Special attention is given to issues of humanitarian training of specialists. In conclusion, the author reveals the role of the universalization of knowledge as a strategic objective in the development of the modern society.

Key words: educational system, learning process, training, methodology of educational process.

Л.М. Тюрenkova, канд. филос. наук, доц., декан факультета художественного творчества, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: lyudmila010857@yandex.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена актуальной проблеме современного образования, рассматривается учебный процесс в его методологической целостности. К рассмотрению предложены внутренние факторы организации учебного процесса в вузе. Выделяются и описываются характерные особенности построения учебного процесса. В качестве основного фактора организации учебного процесса рассмотрена его необходимая методологизация, которая способна выстроить в строгую систему весь учебный процесс, показать взаимосвязь и взаимодействие блоков (модулей), дисциплин, частей дисциплин, а вслед за ними выстроить в систему компетенции как цели достижения результатов учебного процесса. Особое внимание уделено вопросам гуманитарной подготовки специалистов. В заключении раскрывается роль универсализации знания как стратегическая задача развития современного общества.

Ключевые слова: образовательная система, организация учебного процесса, профессиональная подготовка, методология учебного процесса.

Вопрос профессиональной кадровой подготовки (кого готовить, в каком количестве, какие отрасли должны быть приоритетными и пр.) в любом государстве является стратегическим и лежит в одной плоскости с политикой, идеологией, экономикой. Затянувшийся кризис образовательной системы заставляет вновь и вновь обращаться к поиску его причин. Уже недостаточно ссылаться на экономический кризис, отсутствие материального обеспечения вузов, падение качества образования за счет платных наборов и пр. Безусловно, в той или иной степени присутствие данных факторов сохранилось, возможно, не в столь значительной степени как 20 или даже 10 лет назад. Но они уже не являются основными факторами торможения образовательного процесса. В своих статьях автор обращался к рассмотрению многих важных вопросов, связанных с организацией учебного процесса. В частности, рассматривалось формирование современного образовательного пространства, образовательной среды, вопросы формирования образовательной системы, стратегии развития образования [1] компетентностного подхода [2], внедрение практико-ориентированных технологий в образовательный процесс и пр. Данная статья является логическим продолжением предыдущих исследований, проведенных автором. Причины кризисного состояния образования, на наш взгляд, следует искать внутри образовательной системы, в частности, в методиках организации учебного процесса, в содержании образовательных стандартов, в строении учебных планов, уровне и качестве профессорско-преподавательского состава.

Одним из фундаментальных факторов успешности образования является его необходимая методологизация, которая способна выстроить в строгую систему весь учебный процесс, показать взаимосвязь и взаимодействие блоков (модулей), дисциплин, частей дисциплин, а вслед за ними выстроить в систему компетенции как цели достижения результатов учебного процесса.

Важной проблемой невозможности методологического выстраивания учебного процесса является смена федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которая требует пересмотра, реструктурирования всего учебного процесса. Это означает, что вуз, не доведя до логического завершения учебный план, выстроенный на предыдущем стандарте, должен перевести весь учебный процесс на вновь принятый стандарт. Таким образом, вуз изначально лишён возможности не только практической, но и теоретической проверки (зачастую дело не доходит до государственной итоговой аттестации) качества подготовки выпускников, по тому стандарту, на основе которого проводился набор. Данное положение дел не дает возможности вузу увидеть и оценить весь учебный процесс от

его начала до завершения, понять слабые и сильные стороны, внести необходимые корректировки для реализации (возможно не всех направлений подготовки и специальностей, реализуемых вузом) того или иного направления подготовки.

Методологически смена ФГОС не улучшает учебный процесс, а разрывает его на отдельные, зачастую трудно реализуемые вузом, части.

Следующая методологическая проблема – это оторванность ФГОС от образовательной среды. В чем это выражено? При постоянном перспективном росте объема знаний, насыщенности и многообразии профессиональных задач, видов профессиональной деятельности, объектов профессионального воздействия переход на 4-годичное обучение не даст возможности вузам сформировать полноценного специалиста (бакалавра). В любой образовательной среде обучающийся проходит множество этапов социализации от физиологического до психологического и нравственного становления специалиста как личности, члена малого или большого коллектива, общества, понимающего свои профессиональные задачи и умеющего их решать. Сокращение обучения на один год, сокращает сроки физиологического, психологического и интеллектуального созревания. Вузы как бы искусственно должны ускорять данный процесс, т. к. профессиональная среда будет рассматривать выпускника не как становящегося, а как готового специалиста. Такое жесткое требование профессиональной среды подкрепляется практико-ориентированным обучением.

Решение данного вопроса можно увидеть в увязке первой ступени высшего образования – бакалавриата со второй ступенью – магистратурой. В какой-то степени – да, если магистратура реализует одно направление с бакалавриатом, т. е. продолжает начатое обучение на первой ступени высшего образования. Однако здесь есть существенное «но». Так называемое «доучивание» в магистратуре ведёт к тому, что она теряет свою особенность – направленность на научно-исследовательскую работу, развитие поисковых качеств обучающихся. Если же магистратура (а современные образовательные стандарты это позволяют) не соответствует ни направлению, ни направленности бакалавра, то она может рассматриваться лишь как некоторое повышение квалификации и то не по профессиональной подготовке бакалавра. Т. е. магистратура приобретает статус не образовательной ступени, а становится лишь способом расширения эрудиции обучающегося. Такой подход также снижает уровень вузовской подготовки, разрывает, как и в предыдущем случае, целостный учебный процесс на отдельные не взаимосвязанные друг другом части.

Рассмотренные нами проблемы методологически связаны с построением учебных планов – «сердцем» учебного процесса, т. е. с порядком и последовательностью реализации дисциплин, количеством контактных часов. В связи с переходом на 4-х годичное обучение, значительно сократились контактные часы, при которых знания, умения, навыки напрямую передаются от педагога к обучающемуся. Мы можем долго спорить, какое количество транслируемой педагогом информации, усваивается обучающимся и, какое количество знаний, умений, навыков, он будет способен воспроизвести и применить в своей профессиональной деятельности. Но мы должны признать, что традиционной системе обучения (от учителя к ученику), сколько бы её не критиковали в свете современных технических достижений, достойной замены не предложено. Поэтому, сокращение контактных (аудиторных) часов, имеет отрицательное значение для реализации учебного процесса. Попытка превратить внеаудиторную (неконтактную) самостоятельную работу студентов (СРС) в проверяемую, контактную, лишь снизило качество самой контактной работы, т. к. СРС либо требует проверки подготовленного материала обучающимся во время аудиторных занятий, либо дополнительного рабочего времени педагогов, что не укладывается во вторую половину рабочего времени преподавателя. Ориентация образовательных стандартов в принципе на самостоятельную поисковую работу обучающихся не выдерживает даже простой критики. Снижение уровня подготовленности абитуриентов, приходящих в вуз, не позволяет полноценно использовать принцип самостоятельной поисковой и аналитической работы обучающихся.

Федеральные государственные образовательные стандарты (нет обязательной рекомендации) сильно сократили количество социально-экономических, гуманитарных дисциплин (сохранены как обязательные лишь философия и история), а вузы, пользуясь данным пробелом в стандартах, практически исключили дисциплины гуманитарной и социальной направленности, считая, что обучающийся должен изучать лишь общепрофессиональные и профессиональные дисциплины. Конечно, такая позиция вузов вынужденная. Сокращение числа социально-экономических, гуманитарных дисциплин и объема часов, выделяемых на их освоение, методологически не способствует, а даже препятствует получению полноценного высшего образования. Выпускники-бакалавры, да и магистры тоже, либо слабо ориентируются, либо вообще не ориентируются в социальной сфере, политических вопросах, экономических проблемах, современных направлениях развития общества. Считается, что общественная жизнь человека дана ему изначально, воспринимается как данность, не требующая изучения, пояснения, раскрытия в профессиональной сфере. К сожалению, такое одностороннее представление на сегодняшний день во многих профессиональных средах, даже гуманитарной, культурологической, искусствоведческой направленности, является доминирующим. Объясняя роль философии, истории в решении образовательных задач, А.В. Павлов пишет: «... стадии исторического развития общества должны иметь продолжение в ориентирах внутренней жизни человека. При этом каждое человеческое поколение всегда является современным для самого себя, а его жизненные ориентиры не только унаследованы от исторического прошлого, но и составляют горизонт будущего, сложный спектр скрытых в современности возможностей» [3, с. 39]. Социально-экономические, гуманитарные дисциплины способны решить те вопросы, которые не может даже не то что осмыслить, но и поставить их ни одна профессиональная дисциплина. Сформировать у обучающихся приоритетное понимание своей социальной роли, профессиональной ответственности не только перед самим собой или перед своей семьей, но и перед обществом. Призывы Минобразования, понимание вузами необходимости выпуска конкурентоспособных специалистов, не имеют положительного решения, пока сам выпускник рассматривает получение той или иной профессии лишь как условие его материального благополучия. Урезание, отказ от социально-экономических, гуманитарных дисциплин ведет неизбежно к перекосу в сторону доминирования личностных интересов. Главный научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС Сергей

Беляков отмечает: «...региональные программы по развитию образования формируются в полном отрыве от социально-экономических стратегий. То есть задачи экономики чиновники никак не связывают с образованием» [4, с. 5].

Одной из методологических проблем, с которой сталкиваются как обучающиеся, так и преподаватели, является: со стороны обучающихся – усвоение, со стороны преподавателей – формирование компетенций. Компетентностный подход породил и продолжает порождать множество вопросов. Мы обращались к достаточно подробному рассмотрению данного подхода в статье «Новый взгляд на компетентностный подход подготовки специалистов»: «Введение компетентностного подхода имело своей целью направленное воздействие на систему образования с целью изменения структуры учебного процесса, т. к. затрагивает все его компоненты: знания, умения, владения (навыки); теоретическую и практическую части; формы и методы; цели и результаты обучения. В образовательных стандартах предпринята попытка определить состав и содержание необходимых компетенций, которыми должны обладать выпускники вузов. Давайте посмотрим в энциклопедическом словаре значение далеко не нового слова «компетенция» – от латинского *competere* – добиваясь, соответствую, подхожу. Компетенция – знания, опыт в той или иной области» [5, с. 621]. Возникает закономерный вопрос о наличии, например, жизненного или профессионального опыта у обучающегося или даже выпускника. Выходит, что компетенции это то, чему нужно (можно) научить или научиться, т. е. преподаватель (?) должен передать свои знания и опыт или же обучающийся должен добыть знание и приобрести опыт самостоятельно» [2, с. 110].

Кандидат педагогических наук, доцент А.И. Попов, доктор педагогических наук, профессор Н.П. Пучков, анализируя средства, направленные на формирование психологической готовности обучающихся к творческой деятельности, пишут: «Определённую трудность при проектировании основной профессиональной образовательной программы представляет и то, что по своему смыслу часть компетенций может эффективно формироваться содержанием определённой дисциплины, а ряд компетенций, определяющих общую готовность к деятельности, преимущественно формируется использованием определённых педагогических технологий при изучении любой дисциплины. Необходимость соотношения таких универсальных компетенций к конкретной дисциплине учебного плана приводит к тому, что их формирование происходит в значительной мере формально, а тем более установление уровня сформированности таких компетенций традиционными способами во время промежуточной аттестации вообще невозможно» [6, с. 66].

Мы позволили себе столь длительное цитирование, чтобы обратить внимание на очень интересную мысль, практически не озвученную ни в одной исследовательской педагогической работе, а именно: компетенции обучающегося могут формироваться не только в результате изучения дисциплин, выработки умений и навыков, но и как итог педагогических методик, применяемых в учебном процессе. Вузы же рассматривают освоение, усвоение, трансляцию и применение в профессиональной деятельности компетенций обучающимися лишь как усвоение теоретического и практического содержания учебных дисциплин и практик, а не как методологию, применяемую преподавателем в учебном процессе. Обучающийся, не овладевая и даже не понимая методики освоения учебных дисциплин, не овладевает методиками профессиональной деятельности, не видит, от чего к чему он должен двигаться не только в рамках отдельной учебной дисциплины, но и в учебном процессе в целом. Методические указания по освоению учебных дисциплин, которые пишет практически каждый вузовский преподаватель, имеют весьма прилизанное отношение к настоящим методикам и методам освоения дисциплин. Методическая подготовленность преподавателей к выполнению своей работы требует специального рассмотрения и дальнейшего исследования.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что учебный процесс требует целостного системного рассмотрения во взаимной увязке всех его составляющих частей и условий осуществления образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Тюренкова Л.М., Комаристая Л.А. Некоторые вопросы формирования образовательной системы. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1: 61 – 63.
2. Тюренкова Л.М. Новый взгляд на компетентностный подход подготовки специалистов. *Качество образования в сфере культуры и искусств в условиях реализации ФГОС ВО*: материалы XV Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). Барнаул: Издательство Алт. гос. акад. культуры и искусств, 2015: 109 – 111.

3. Павлов А.В. *Логика и методология науки: Современное гуманитарное познание и его перспективы*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2010.
4. Новости образования и наук. *Вестник высшей школы Alma mater*. 2017; 4: 3 – 5.
5. *Советский энциклопедический словарь*. Главный редактор А.М. Прохоров. 4-е изд. Москва: Сов. Энциклопедия, 1989: 1632.
6. Попов А.И., Пучков Н.П. Студенческие олимпиады как средство формирования психологической готовности к творческой деятельности в условиях конкурентной борьбы. *Вестник высшей школы Alma mater*. 2017; 6: 65 – 71.

References

1. Tyurenkova L.M., Komaristaya L.A. Nekotorye voprosy formirovaniya obrazovatel'noj sistemy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1: 61 – 63.
2. Tyurenkova L.M. Novyy vzglyad na kompetentnostnyj podhod podgotovki specialistov. *Kachestvo obrazovaniya v sfere kul'tury i iskusstv v usloviyah realizacii FGOS VO: materialy XV Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem)*. Barnaul: Izdatel'stvo Alt. gos. akad. kul'tury i iskusstv, 2015: 109 – 111.
3. Pavlov A.V. *Logiki i metodologiya nauki: Sovremennoe gumanitarnoe poznanie i ego perspektivy*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2010.
4. Novosti obrazovaniya i nauk. *Vestnik vysshej shkoly Alma mater*. 2017; 4: 3 – 5.
5. *Sovetskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor A.M. Prohorov. 4-e izd. Moskva: Sov. 'Enciklopediya, 1989: 1632.
6. Popov A.I., Puchkov N.P. Studencheskie olimpiady kak sredstvo formirovaniya psihologicheskoy gotovnosti k tvorcheskoy deyatel'nosti v usloviyah konkurentnoj bor'by. *Vestnik vysshej shkoly Alma mater*. 2017; 6: 65 – 71.

Статья поступила в редакцию 17.01.18

УДК 372.4

Vasilyeva V.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: fortune18@mail.ru

LANGUAGE COMMUNICATION IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE.

The article considers the relevance of the inclusion of the attributive regularity into the system of improving concept of teachers of preschool education organizations communicative competence development, revealing the intrinsic characteristics and properties of the process under consideration. The main components of the developed regularity make it possible to consolidate the fundamental fact that mastering the language of communication consciously is essential, which in turn presupposes the linguistic material comprehension by teachers of preschool education organizations in the unity of the linguistic material functions, linguistic means of communication, their forms, content and functions.

Key words: communicative competence, teachers of preschool educational organizations, linguistic means of communication, regularities, principles of pedagogical concept, principle of observing linguistic and conventional norms of communicants' behavior, principle of dialogue, principle of orientedness.

В.С. Васильева, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: fortune18@mail.ru

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается актуальность включения в систему разработки концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования атрибутивной закономерности, раскрывающей внутренние характерные особенности и свойства рассматриваемого процесса. Основные компоненты разрабатываемой закономерности позволяют закрепить основополагающее положение о необходимости овладения языком общения осознанно, что предполагает осмысление педагогами языкового материала в единстве его функций, языковых средств общения, их форм и содержания.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, педагоги дошкольных образовательных организаций, языковые средства общения, закономерности, принципы педагогической концепции, принцип соблюдения языковых и конвенциональных норм поведения коммуникантов, принцип диалогичности, принцип ориентированности.

Разработка педагогической концепции предполагает рассмотрение и включение в процесс научного исследования атрибутивных закономерностей, раскрывающих внутренние характерные особенности и свойства рассматриваемого процесса [1; 2]. К группе атрибутивных закономерностей в концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования отнесена закономерность, которая закрепляет положение о том, что коммуникативная компетенция позволяет педагогу дошкольной образовательной организации овладеть языком общения осознанно, что предполагает осмысление педагогом языкового материала в единстве его функций, языковых средств общения, их форм и содержания.

Осознанное овладение языком педагогами дошкольных образовательных организаций предполагает наличие совокупности языковых знаний, навыков и умений, овладение которыми позволяет осуществлять речевую деятельность в соответствии с языковыми нормами языка в различных сферах деятельности (профессиональной, личностно-значимой), а также способствует развитию языковых способностей. Рассматривая коммуникативную компетенцию, важно отметить, что одним из основных компонентов выступает языковая компетенция.

С точки зрения философии языка (И.Т. Касавин, Г.В. Колшанский, А.А. Леонтьев, И.А. Смирницкий), термин «языковая

компетенция» включает достаточно широкий спектр значений и описывает всю совокупность представлений о степени владения носителем языка языковыми средствами. Следовательно, анализируя понятие «языковая компетенция», можно говорить о способности оперировать всей совокупностью правил, регулирующих языковую деятельность.

Профессиональная деятельность педагога относится к сфере «повышенной речевой ответственности» [3] и во многом зависит, как уже отмечалось выше, от уровня осознанного владения языком общения, предполагающего осмысление языкового материала.

Следовательно, коммуникативная компетенция педагога предполагает умение решать средствами языка задачи общения в конкретных, типичных для профессиональной деятельности коммуникативных речевых ситуациях. Формирование коммуникативной компетенции невозможно без реализации специально разработанной системы, ориентированной на общающегося человека, языковую и речевую личность, мыслящую с помощью языка и реализующего себя в жизни благодаря речи и успеху в разных сферах общения и, в первую очередь, в профессиональной. Сама коммуникация в условиях образовательного учреждения, передача сообщения и способы такой передачи, то есть языковые и речевые характеристики текста, детермини-

рованы задачами педагогического общения, а задачи общения определены целями совместной деятельности, которые организуются в общении [4].

Принципы данной атрибутивной закономерности позволяют в полной мере раскрыть внутренние характерные особенности и свойства разрабатываемой концепции.

Анализируя необходимость включения *принципа соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов*, важно отметить, что термин «речевое поведение» обозначает всю совокупность речевых действий и их форм, рассматриваемых, прежде всего, в социально-коммуникативном аспекте: это речевые действия, с необходимостью совершаемые человеком в общении [5].

Вступая в общение в социальной сфере, мы неизбежно оказываемся в определённых рамках социальных и коммуникативных ролей, вне которых профессиональная коммуникация невозможна. Социальная роль — это определённое положение, которое занимает индивид в системе социальных (общественных) отношений, это нормативный, одобряемый обществом образец поведения, который соответствует конкретной ситуации общения и социальной позиции говорящего. Если более конкретно, то социальная роль — это функция, некий одобренный и общепринятый образец поведения, который ожидается от каждой личности занимающей определённую позицию. Это ожидание определяет общие контуры социальной роли личности, они не зависят от поведения и сознания определённого индивида и направлены, в первую очередь, на общество.

Соблюдение принципа конвенциональных норм является важнейшим постулатом речевого поведения цивилизованного человека и обуславливает выбор речевых средств, в зависимости от ситуации общения. Конвенциональные нормы речевого общения — это нормы социально приемлемого поведения, которые не всегда соответствуют общепринятым этикетным нормам, нередко вступающим в противоречие с интенциями говорящих и условиями общения. Именно конвенциональные нормы отражают потребности взаимодействующих сторон в конкретной ситуации общения и никогда не вступают в противоречие с целями и условиями протекания коммуникации.

Речевые конвенции связаны с двумя важнейшими аспектами коммуникационного взаимодействия — информационным обменом и этической и эмоциональной сферой коммуникации. К конвенциональным нормам информационного обмена относятся: постепенное развертывание темы; квантирование информации; ориентация адресата в коммуникативных намерениях в рамках данного диалога; коммуникативная помощь, основанная на фасциативных тактиках; мотивация речевых действий и своей позиции; ориентация адресата в перспективах общения [6].

Коммуникативная помощь, основанная на фасциативных тактиках, включает в себя тактику эмоциональной настройки. Для фасциации используются как вербальные (ритм, темп, интонация), так и невербальные средства (взгляд, цвет). Профессиональное владение фасциативными тактиками проявляется в том, что посредством искусной речи происходит обращение внимания на себя и вызывается доброжелательное расположение слушающих. Ориентация партнера в перспективах общения заключается в том, что, подводя итог общению, следует констатировать его результативность / нерезультативность и прогнозировать необходимость новых контактов.

Владение конвенциональными нормами информационного обмена в полной мере раскрывают два вида коммуникативных способностей, выделенных в работе Л. Тайера: стратегические, выражающие возможности личности понять коммуникативную ситуацию, правильно в ней сориентироваться и в соответствии с этим сформировать определённую стратегию поведения; тактические способности, обеспечивающие непосредственное участие личности в коммуникации.

Для нашего исследования важными являются так называемые «этические конвенции», или нормы конвенционального общения. К ним относятся следующие коммуникативные максимы, сформулированные Дж. Личем: позитивные отношения, формулирующие принцип дружелюбия как отказа от враждебных намерений и обязывающие к демонстрации дружелюбных намерений в процессе общения; взаимность, как обязательная конвенциональная реакция на приветствие, поздравление, комплимент; психологическая поддержка говорящего, предполагающая экспликацию проблем собеседника, стремление помочь, утешить,

посочувствовать; скромность, которая выражается в преуменьшении заслуг в ответ на благодарность, похвалу, комплимент; экспликация эмоционального отношения к эмоциональной солидарности в соответствии с конвенциональными ожиданиями говорящего [6].

Ведущую роль в грамотно выстраиваемой стратегической линии ведения диалога играет такой важный аспект речевого взаимодействия, как этическое и эмоциональное взаимодействие. Психологами отмечено, что сначала воспринимается эмоциональный рисунок высказывания, а затем уже сознание усваивает содержательную часть информации и поэтому, если в голосе звучит раздражение, это сразу чувствуется и провоцирует на ответную реакцию.

Следовательно, соблюдение конвенциональных норм речевого поведения подразумевает выполнение следующих требований:

- требование экспликации отношений, которое заключается в том, что реагирующее высказывание содержит эксплицитно и имплицитно выраженное отношение (к сообщаемому, к адресату речи). Иначе говоря, вне зависимости от того, что мы сообщаем, мы вольно или невольно выражаем своё отношение к адресату и предмету речи. Даже самое простое вербальное реагирование вместо ответной реплики может выражать гамму чувств — от скептически-иронического до позитивно-рефлектирующего;

- требование антиципации представляет собой такой вид коммуникативного сотрудничества, который основан на предвосхищении, предвидении коммуникативных шагов собеседника и оказании ему помощи в реализации коммуникативного замысла. В ситуации, когда собеседник затрудняется в формулировании мысли, в подборе нужного слова, адресат задаёт уточняющий вопрос, как бы подхватывая незавершённое высказывание. Такой вид коммуникативного сотрудничества наглядно реализует совместное продвижение к цели в процессе речевого общения.

Нарушение конвенциональных норм расценивается как социально неприемлемая стратегия речевого поведения, ибо в любой ситуации общения можно выбрать социально приемлемые тактики и стратегии, основанные на традиционно соблюдаемых в рамках данной национальной культуры конвенциональных норм речевого общения.

Важно отметить, что в контексте развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций реализация принципа соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов ставит перед педагогами большие задачи. С одной стороны, стиль общения педагога должен соответствовать нормам конвенционального общения, транслировать адекватные формы речевого поведения, проявляя наиболее экологичные речевые средства в зависимости от ситуации общения.

С другой стороны, важно, чтобы у педагогов появилась внутренняя потребность соблюдать конвенциональные нормы речевого общения, нормы социально приемлемого поведения даже в том случае, когда проявляемые собеседником речевые высказывания и речевое поведение не всегда соответствует общепринятым этикетным нормам, и одновременно уметь трансформировать ситуацию общения, используя фасциативные тактики, создавая максимально доброжелательную среду общения.

Принцип диалогичности является, по нашему мнению, ведущим для развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО как важнейшей составляющей их профессиональной компетентности. Он предполагает установление субъект-субъектных отношений в коммуникативном процессе в целом. Взаимодействие педагогов с воспитанниками, их родителями, коллегами, администрацией учреждения будет эффективным только при наличии соблюдения принципа диалогичности, а глубокое, грамотное, продуктивное овладение коммуникативной стратегией невозможно без адекватного отражения мнений участников диалога. Кроме того, принцип диалогичности подразумевает равенство позиций сторон, уважение и доверие к партнеру. Реализация этого принципа подразумевает создание коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, саморазвитие каждой личности. Своеобразие этого принципа в том, что диалог является одновременно и средством, и методом, и технологией обучения. Его функции не сводятся только к суммированию знаний, умений и навыков. Диалог выполняет познавательную, коммуникативную и личностно-развивающую функции. Доминирующая позиция принципа диалогичности в

процессе развития коммуникативной компетенции обосновывается тем, что диалог является сложным, полифункциональным, психофизиологическим феноменом, реализующимся как на уровне психофизических, так и на уровне социальных отношений между людьми.

Принцип диалогичности основан на теории диалога М.М. Бахтина, В.С. Библера и др., которая рассматривается ими, в первую очередь, как «нацеленность на собеседника». Развитие коммуникативной компетенции педагогов ДОО невозможно без активного использования диалога, вовлечения собеседников в диалог, ибо это способствует способности четко и ясно излагать свои мысли. «Диалогические отношения – почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается и диалог» [7; 8].

Следуя традициям гуманистической психологии, развивая идею диалога М.М. Бахтина, отечественные психологи разработали различные понятия, такие как диалог – общение (Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская), структура диалогической направленности личности (С.Л. Братченко), условия и критерии диалогического общения (А.У. Хараш, Г.Я. Буш, И.С. Тодорова), характеристики диалогического стиля в педагогическом общении (С.А. Шеин).

Психологические исследования диалога, связанные с анализом социальных механизмов психики (культурно-историческая концепция Л.С. Выготского; интеракционизм, психоанализ, теория Ж. Пиаже и др.), выявили следующее:

а) диалог – обязательный компонент продуктивного мышления, особая форма взаимодействия; диалог обеспечивает развитие потребностно-мотивационной, эмоциональной, интеллектуальной сфер личности; создаёт условия для вопросно-ответной системы взаимодействия, для высказывания и развития различных точек зрения собеседников при обсуждении той или иной темы, проявления самоосмысления, самостоятельности и самореализации (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, В.С. Ротенберг, С. Шуман и др.);

б) в процессе общения создаётся единый текст диалога, в котором проявляется механизм взаимодействия смысловых позиций личности (М.М. Бахтин, Г.М. Кучинский, Б.Ф. Ломов и др.);

в) способность участвовать в диалогах предполагает умение выражать в речи свою смысловую позицию, понимать смысловую позицию партнера, сопоставлять или противопоставлять их, дополнять одну другой, отрицать или обосновывать её, ограничивать, изменять и т. д. (К.М. Кучинский, К. Мент. Т. Слама-Казаку и др.).

Следовательно, диалог включает в себя информационную и личностную составляющие. В свою очередь, информационная включает в себя: тему диалога; начальные теоретические знания по выбранной теме («блоки знаний»); знания о диалоге и правилах его проведения (Д. Халперн и др.); принципы кодекса поведения (Я.С. Яскевич и др.) и ведения конструктивного диалога (К.Г. Павлова и др.) Личностная составляющая включает стиль поведения, уровень информированности, исследовательские, организаторские, конструктивные, прогностические функции, характер реального взаимодействия (диалогический-монологический) в процессе обучения (А.В. Орлов и др.); коммуникативные способности, тип мышления, внимательность, активность, заинтересованность и т. д.

Накапливая диалогический опыт, личность учится: трансперсональности – передаче «продуктов» своей деятельности, себя другим, установлению связи с «надивидуальным»; эмпатийности – способности «вчувствоваться» в другого, принимать другого и другое таким, каков он есть; конгруэнтности – естественности, искренности, доверительности, открытости в отношениях и поведении; толерантности – терпимости к чужому, признание инакомыслия; конструктивности – способности позитивно воспринимать и решать ненасильственным путём конфликты; сотрудничеству – умению работать в команде, взаимодействовать с другими, не ущемляя их прав и интересов и внося вклад в общее дело; рефлексии – способности анализировать свои поступки, свое развитие с позиций духовного (высшего) запроса к себе, в контексте движения к своей целостности.

Основным признаком общения как диалога является, по мнению Л.А. Петровской и А.С. Спиваковской, установление особых отношений, которые еще В.А. Сухомлинским определялись как

духовная общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность. Ещё одним признаком диалога – общения является совместное видение, обсуждение ситуации, совместная направленность к разрешению проблем участников общения. Рассматривая роль принципа диалогичности в развитии коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования, важно отметить, что необходимым для диалога-общения является равенство позиций воспитателя и воспитуемого, выражающееся в признании активной роли воспитанника в процессе воспитания, возможности взаимного воздействия воспитателя и воспитуемого, необходимости для воспитателя видеть мир глазами ребенка. Неприемлемым для диалога-общения является категоричность в оценках. Важной стороной является взаимопонимание, а также взаимное проникновение в мир чувств и переживаний друг друга.

С.Л. Братченко выделяет следующие основные признаки межличностного диалога-общения: отношения вступающих в диалог собеседников друг к другу как к равноправным и суверенным личностям; взаимное уважение, доверие, искренность; стремление к достижению взаимопониманию, ориентация на развитие и творчество в общении, признанные и за собеседником права и возможности к изменению, развитию [9].

Диалогическими отношениями Г.Я. Буш называет такие отношения, когда партнёр воспринимает целостный образ другого в качестве желательного партнера взаимодействия на основе признания его принадлежности к некоторой общности, к которой он причисляет себя. Антидиалогические отношения – это такие отношения, когда один или оба партнера взаимодействия рассматривают друг друга лишь в качестве объекта, вещи и принципиально отрицают наличие всякой общности. Их взаимодействие характеризуется наличием императивных прав у одной стороны, и отсутствием всяких прав у другого (Г.Я. Буш).

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что диалогическое общение рассматривается отечественными исследователями, с точки зрения субъектов, вступающих в общение. Диалогическое общение осуществляется диалогическими личностями. Субъекты выступают как носители гуманистических, ценностных установок. С другой стороны, акцент делается на отношениях, складывающихся в диалоге – общении.

Таким образом, мы, вслед за Л.А. Петровской, А.С. Спиваковской, С.Л. Братченко и др., считаем, что диалогическое общение характеризует отношения взаимоуважения, равноправия, взаимопонимания субъектов общения. На наш взгляд, эти характеристики диалогического общения являются базовыми, взаимосвязанными между собой, и именно на основе равноправия, доверия и взаимопонимания возникает духовная общность, сотворчество и взаимное развитие вступающих в общение личностей.

Следовательно, реализация принципа диалогичности, способствует созданию диалогической образовательной среды в организации, которая отличается: открытостью целевых установок; высокой степенью доверия педагогов / воспитателей и детей друг к другу; демократическим стилем руководства и отношений; правовым «полем» личности (признанием её прав и свобод); наличием команды педагогов / воспитателей и детей; конструктивным способом решения гуманитарных проблем; благоприятным психологическим климатом; сотрудничеством с ребенком в образовательном процессе; возможностью в двустороннем порядке – коллегиально, в соавторстве педагогов/воспитателей и детей, планировать и обсуждать образовательную деятельность; заинтересованностью друг в друге и в решении проблем образования и самообразования.

Логическим продолжением реализации принципа диалогичности в процессе разрабатываемой нами концепции является выделение *принципа ориентированности*.

Принцип ориентированности предполагает способность человека ориентироваться в мире (или образе мира) и действовать (или вести себя) в соответствии с результатами коммуникативной ориентировки и с интересами и ожиданиями других людей, социальных групп, общества и человечества в целом. Другими словами, этот принцип своего рода указатель оптимального и в то же время нормативного способа действий в мире и понимания мира, а также границ и факторов, определяющих выбор такого оптимального способа среди нормативных.

Т.Ф. Ефремова рассматривает «ориентированность» как направленность какой-либо деятельности или продукта этой деятельности в зависимости от кого либо или от чего-либо, в расчёте на кого либо или на что-либо [10]. Исходя из данного определе-

ния, можно говорить о том, что педагогам дошкольного образования важно уметь ориентироваться в большом спектре областей профессионального взаимодействия, обеспечивающих решение современных вопросов межличностного взаимодействия.

Реализация принципа ориентированности раскрывает основное содержание важных компонентов коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования: дискурсивный и лингвистический.

Включение данных компонентов в структуру коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций доказывает необходимость и расширяет границы необходимости овладения педагогами языковыми единицами в соответствии с тематикой и сферами общения (в том числе профессионально- и личностно-ориентированными), навыками оперирования этими единицами в коммуникативных целях. Кроме этого, реализация принципа ориентированности предполагает умение педагога практически пользоваться родным языком в конкретных ситуациях общения, используя речевые, неречевые (мимика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности.

Лексическая составляющая языковых средств общения педагога предполагает наличие максимального запаса слов, обеспечивающих высокий уровень профессионального общения, способность адекватно использовать лексемы, уместно употреблять образные выражения, фразеологические обороты. Грамматическая составляющая предполагает наличие навыков образования и правильного употребления различных грамматических форм. Анализ фонетической составляющей в структуре языковых средств общения показал важность состояния речевого слуха, на основе которого происходит восприятие и различение фонологических средств языка; проявление фонетической и орфоэпической правильности речи; владение средствами звуковой выразительности речи (темп, тембр, сила голоса, ударение).

Обозначенная выше роль принципа диалогичности находит своё дальнейшее развитие в процессе доказательства необходимости осознанности овладения языком общения педагогами ДОО. Диалогическая составляющая предусматривает сформированность диалогических умений, обеспечивающих конструктивное общение не только с участниками образовательного процесса, но и с окружающим миром в целом. Конструктивное

общение обеспечивается пониманием связного текста, умением отвечать на вопросы, поддерживать и начинать разговор, вести диалог. Важно также выделить монологическую составляющую, которая предполагает сформированность умения слушать и понимать вербальную информацию, публично выступать, строить развернутые связные высказывания.

Реализация принципа ориентированности предполагает изучение вопросов, рассматривающих речь педагога с точки зрения профессиональной деятельности и высокого уровня развития его коммуникативной компетенции. Выделение данного положения обеспечивается пониманием роли речи педагога в создании общей речевой развивающей среды.

По мнению М.М. Алексеевой, В. Гербовой, А.И. Максакова, Ф.А. Сохиной, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флеринной, С.Д. Якушевой, речь педагога является отражением внутреннего мира, особенностей интеллектуального и духовного развития его личности, является важной частью профессиональной культуры, которая является культурой общечеловеческой [11]. При этом исследователи выделяют качества речи педагога дошкольного образования, обеспечивающие проявление их коммуникативной компетенции: правильность; точность; логичность; чистота; выразительность; богатство; уместность.

Следовательно, в разрабатываемой концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций, создаются условия для овладения педагогами языком как:

- системой средств общения участников образовательного процесса друг с другом;
- способом выражения мысли;
- системой знаков, служащей средством человеческого общения;
- мыслительной деятельностью;
- способом выражения самосознания личности;
- способом передачи и хранения информации.

Обозначенные выше положения позволяют сделать вывод о важности осознанного овладения языком педагогами дошкольного образования во всём многообразии его языкового материала в единстве его функций, языковых средств общения, их форм, содержания и функций, как важного базиса их коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Васильева В.С. Научно-теоретические основы концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016; 11-3 (53): 27 – 29.
2. Васильева В.С. Педагогические закономерности и принципы концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО. *Современные проблемы педагогической науки и образования*: коллективная монография. Под редакцией проф. Е.Ю. Никитиной. Москва: Перо, 2016: 18 – 37.
3. Романов А.А. *Риторика и культура речи*. А.А. Романов, С.Э. Максимова, О.Н. Морозова. Тверь: Золотая буква, ТГСХА, 2003.
4. Романова И.В. Коммуникативная компетентность профессиональной языковой личности педагога. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. Новосибирск: СибАК, 2011.
5. Колтунова М.В. *Деловое общение. Нормы, риторика, этикет*: учебное пособие. М.В. Колтунова. Москва: Логос, 2005.
6. Азнабаева Л.А. *Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении*. Уфа, Башк. Гос. ун-т: 2008.
7. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Художественная литература, 1979.
8. Библер В.С. *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век*. Москва: Политиздат, 1990.
9. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. Москва: НПФ «Смысл», 2007: 201 – 222.
10. Ефремова Т.Ф. *Самый полный современный толковый словарь русского языка в 3 томах*. Москва: Издательство АСТ, 2005.
11. Якушева С.Д. *Основы педагогического мастерства*. Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004.

References

1. Vasil'eva V.S. Nauchno-teoreticheskie osnovy koncepcii razvitiya kommunikativnoj kompetencii pedagogov doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2016; 11-3 (53): 27 – 29.
2. Vasil'eva V.S. Pedagogicheskie zakonomernosti i principy koncepcii razvitiya kommunikativnoj kompetencii pedagogov DОО. *Sovremennye problemy pedagogicheskoy nauki i obrazovaniya*: kolektivnaya monografiya. Pod redakciej prof. E.Yu. Nikitinoy. Moskva: Pero, 2016: 18 – 37.
3. Romanov A.A. *Ritorika i kul'tura rechi*. A.A. Romanov, S.E. Maksimova, O.N. Morozova. Tver': Zolotaya bukva, TGSHA, 2003.
4. Romanova I.V. Kommunikativnaya kompetentnost' professional'noj yazykovoj lichnosti pedagoga. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*: sb. st. po mater. VII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Chast' II. Novosibirsk: SibAK, 2011.
5. Koltunova M.V. *Delovoe obschenie. Normy, ritorika, 'etiket*: uchebnoe posobie. M.V. Koltunova. Moskva: Logos, 2005.
6. Aznabaeva L.A. *Principy rechevogo povedeniya adresata v konvencional'nom obschenii*. Ufa, Bashk. Gos. un-t: 2008.
7. Bahtin M.M. *'Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1979.
8. Bibler V.S. *Ot naukoucheniya – k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek*. Moskva: Politizdat, 1990.
9. Bratchenko S.L. Mezhlchnostnyj dialog i ego osnovnye atributy. *Psihologiya s chelovecheskim licom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetsojskoy psihologii*. Moskva: NPF «Smysl», 2007: 201 – 222.
10. Efremova T.F. *Samyj polnyj sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka v 3 tomah*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2005.
11. Yakusheva S.D. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva*. Orenburg: RIK GOU OGU, 2004.

Статья поступила в редакцию 08.11.17

УДК 37.035.6

Aliyev M. A., Doctor of Sciences (Economics), Professor, Department of Social Sciences and Humanities, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatovazulya@yandex.ru

Umalatova Z.M., Candidate of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: umalatovazulya@yandex.ru

MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INNOVATION ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL. The article substantiates the relevance of the management of pedagogical innovation and the need to develop strategies for its development, the directions of these activities in the school as a controlled system. The authors reveal the interrelation of pedagogical innovation activities with pedagogical theory and practice that allows defining the optimality, efficiency, reliability, cost effectiveness and flexibility of management system of innovative pedagogical activity of high school. Analysis of innovation for the criteria allows, on the one hand, to evaluate the work of a private school in terms of the success of this activity; on the other hand, the identification of common areas for improvement in the management of pedagogical innovation at the level of municipality.

Key words: management, school, teaching, innovation, development strategy, program, direction of innovation.

М.А. Алиев, д-р экон. наук, проф. каф. социогуманитарных дисциплин, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatovazulya@yandex.ru

З.М. Умалатова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии начального образования, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: umalatovazulya@yandex.ru

УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье обоснована актуальность управления педагогической инновационной деятельностью и необходимость разработки стратегии её развития; определены направления этой деятельности в средней школе как управляемой системы; раскрыты взаимосвязь педагогической инновационной деятельности с педагогической теорией и практикой, что позволяет определить оптимальность, оперативность, надёжность, экономичность и гибкость системы управления педагогической инновационной деятельностью средней школы. Анализ инновационной деятельности по приведенным критериям позволяет, с одной стороны, оценить работу отдельной школы в плане успешности этой деятельности; с другой – выявить общие направления совершенствования управления педагогической инновационной деятельностью на уровне муниципалитета.

Ключевые слова: управление, средняя школа, педагогический, инновационная деятельность, стратегия развития, программа, направления инноваций.

В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что «инновационная деятельность в сфере образования осуществляется в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учётом основных направлений социально-экономического развития РФ, реализации приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования» [1, с. 28].

Анализ тенденций развития среднего общего образования в Российской Федерации показывает, что по имеющимся у школ финансовым, материально-техническим, кадровым возможностям в субъектах Федерации сильно дифференцированы [2, с. 70]. В то же время внутри муниципалитетов (районов, городов) они имеют схожие условия и возможности. Поэтому исследование проблемы управления педагогической инновационной деятельностью в пределах одного и того же муниципалитета представляется актуальным и разумным.

Педагогическая инновационная деятельность – это деятельность комплекса приведенных на рисунке структур, которые взаимосвязаны между собой и обеспечивают процессы внедрения новой деятельности в образовательных учреждениях среднего общего образования в соответствии с инновациями. А инновационная программа представляет собой совокупность новейших или усовершенствованных процессов и мероприятий, согласованных по ресурсам, исполнителям и срокам их осуществления, обеспечивающих эффективное решение вопросов по внедрению и распространению новых видов педагогических технологий или новейших усовершенствованных методик педагогической практики в образовательно-воспитательном процессе средней школы.

Стратегия развития педагогической инновационной деятельности в средней школе подразумевает разработку мероприятий по изменению качественных параметров образовательных учреждений и развитию их конкурентоспособности, повышению рейтинга на рынке образовательных услуг. Важнейшими её элементами являются поиск новых путей, форм, средств, направлений образовательного и воспитательного процесса и совершенствование управления.

Такой подход позволяет рассматривать каждую школу не изолированно, саму по себе, а системно, с единых позиций управления педагогической инновационной деятельностью средних образовательных школ района (города) (см. рис. 1).

Общеизвестна взаимосвязь кризиса общества, образования в целом и школы – в частности. Очевидно, что для выхода из кризисного состояния в школе нужно многое менять, обновлять. Именно в этом контексте говорим об освоении нового вместо той части прежнего, которая устарела и неэффективна. С этих позиций под педагогической инновационной деятельностью мы понимаем комплексную работу по разработке, освоению, использованию и распространению новшеств (инноваций) в школе.

Анализ показывает, что педагогическая инновационная деятельность в школе может быть направлена на

- управляющую систему школы;
- организацию учебно-воспитательного процесса;
- методики, технологии, приемы, методы, формы и средства учебно-воспитательного процесса;
- содержание образования и другие [3, с. 54].

Это особенно важно в нынешних условиях, когда общая оценка существующего положения использования информационных и коммуникационных технологий в школах такова, что стихийная стадия компьютеризации системы образования подходит к концу и информационные технологии уже стали частью повседневной педагогической практики. Поэтому педагогическую инновационную деятельность в школе необходимо реализовать прежде всего на основе информационно-коммуникационных технологий [4, с. 4].

С другой стороны, инновационная деятельность в школе рассматривается нами как управляемый процесс. Поэтому в структуре данной системы управления особое место занимают научно-исследовательские педагогические учреждения. Именно эта структура совместно со школами и муниципальными управлениями образования должна разрабатывать программу инновационной деятельности: где, когда, как, в каких формах, какими технологиями организовать такой процесс. Притом они должны быть вариативными в зависимости от специфики городских и сельских школ, ступеней средней школы и профильного обучения детей. Эти и другие мероприятия организационного, педагогического и научно-исследовательского характера являются основой разработки и реализации программы инновационной деятельности в школах муниципалитета. И исходить следует из того, что педагогическая инновационная деятельность занимает промежуточное положение между педагогической теорией и педагогической практикой: она направлена на преобразование раз-



Рис. 1. Система управления педагогической инновационной деятельностью в средней школе

личных сторон педагогической практики и в этой связи обращена к достижениям педагогической теории.

Внешняя среда влияет на организацию педагогической инновационной деятельности посредством социальных, педагогических, экономических, юридических, финансовых, научно-технических законов, ограничений перспектив развития.

Внутренняя среда – посредством существующих нормативов, стандартов, учебных планов и программ; учебно-методического, кадрового и научно-исследовательского обеспечения педагогической инновационной деятельности в общеобразовательных учреждениях [5, с. 70].

Перечень применяемых в практике дидактических средств, предназначенных для подготовки учащихся средней общеобразовательной школы к инновационной деятельности, обширна. К ним относятся проблемные ситуации, деловые игры, проектные методики, методы аналогии, мозговой штурм, информационные и коммуникативные технологии, деловые игры и другие.

Однако говорить о существовании специальных технологий, разработанных для инновационной подготовки и положительно зарекомендовавших себя на практике, не приходится. Если давать обобщенную характеристику такого рода образовательным технологиям, то следует отметить такие особенности, как функционально-ролевую включенность учащихся в решение практических задач инновационной деятельности, смещение акцента учебно-познавательной активности на креативные элементы деятельности, широкая опора на самооценку готовности к инновационной деятельности [5 – 7].

Педагогическая теория и педагогическая практика являются основой организации инновационной деятельности в средней школе. Это – построение личностных траекторий обучения; выбор системы индивидуальных заданий; учет позна-

вательных способностей учащихся; определение успешности отдельных стадий подготовки к инновационной деятельности; соотношение учебной нагрузки с индивидуальными особенностями учащихся и т. д. Для повышения инновационной активности целенаправленно можно использовать дидактические ситуации различного вида: поисковые, принятия решения, аналогические, проектные, саморегуляции профессиональной готовности и др. [8].

К основным особенностям системного подхода к управлению педагогической инновационной деятельностью образовательных учреждений среднего общего образования на уровне района (города) мы относим:

- оптимальность – структура управления является оптимальной, если между звеньями управления устанавливаются рациональные связи при наименьшем числе ступеней управления;
- оперативность – суть данной особенности состоит в том, чтобы за время от принятия решения до его исполнения в управляемой системе не произошли необратимые отрицательные изменения;
- надежность – структура управления данной системой должна обеспечивать достоверность передаваемой информации;
- экономичность – задача состоит в том, чтобы нужный эффект от управления педагогической инновационной деятельностью достигался при наименьших затратах на управление;
- гибкость – данная система управления способна изменяться в соответствии с изменениями внешней и внутренней среды.

Анализ инновационной деятельности по приведенным критериям позволит, с одной стороны, оценить работу отдельной школы в плане успешности этой деятельности; с другой – выявить общие направления совершенствования управления педа-

гогической инновационной деятельностью на уровне муниципалитета.

Слабым местом всей системы управления педагогической инновационной деятельности в школе является отсутствие ответственности за принимаемые решения, результаты и последствия деятельности ее работников, руководителей и специалистов районных (городских) органов управления образования. Это обстоятельство определяет особую актуальность целенаправ-

ленной и обоснованной разработки и выполнения программы педагогической инновационной деятельности в школе.

Контроль выполнения этой программы позволит выявить недостатки и отклонения от норм и требований учебно-воспитательного процесса. Это, в свою очередь, обеспечивает обратную связь путем внесения изменений в программу педагогической инновационной деятельности как отдельной школы, так и системы управления образованием муниципалитета в целом.

Библиографический список

1. *Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации»*. Москва, 2013.
2. Умалатова З.М., Алиев М.А., Магомедова К.М. Организационное и педагогическое обеспечение развития образовательно-инновационной среды в школе. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 63; № 2: 69 – 72.
3. Тюников Ю.С. Концептуальная модель подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности. *Педагогическое образование и наука*. 2014; № 5: 53.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва, 2011.
5. Васильева Т.С. *ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения. Теория и практика образования в современном мире*: материалы IV международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2014.
6. Делия В.П. *Инновационное образование, формирующее инновационное мышление*. Балашиха, 2005.
7. Инглхарт Р., Ветцель К. *Модернизация, культурные изменения и демократия. Последовательность человеческого развития*. Москва, 2011.
8. *Методология моделирования предметной области*. Available at: <http://itteach.ru/bpwin/metodologil-modelirovaniya-predmetnoy-oblasti/vse-stranitsi>

References

1. *Federal'nyy Zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Moskva, 2013.
2. Umalatova Z.M., Aliev M.A., Magomedova K.M. Organizatsionnoe i pedagogicheskoe obespechenie razvitiya obrazovatel'no-innovatsionnoy sredy v shkole. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 63; № 2: 69 – 72.
3. Tyunnikov Yu.S. Konceptual'naya model' podgotovki buduschih pedagogov k innovatsionnoy deyatel'nosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2014; № 5: 53.
4. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Moskva, 2011.
5. Vasil'eva T.S. *FGOS novogo pokoleniya o trebovaniyah k rezul'tatam obucheniya. Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy IVmezhdunarodnoy nauchnoy konferencii. Sankt-Peterburg, 2014.
6. Deliya V.P. *Innovatsionnoe obrazovanie, formiruyushee innovatsionnoe myshlenie*. Balashiha, 2005.
7. Inghart R., Vetcel' K. *Modernizatsiya, kul'turnye izmeneniya i demokratiya. Posledovatel'nost' chelovecheskogo razvitiya*. Moskva, 2011.
8. *Metodologiya modelirovaniya predmetnoy oblasti*. Available at: <http://itteach.ru/bpwin/metodologil-modelirovaniya-predmetnoy-oblasti/vse-stranitsi>

Статья поступила в редакцию 16.12.17

УДК 378

Alimsakayeva A.A., postgraduate, Karachay-Cherkessia State University n.a. U.D. Aliyev (Karachaevesk, Russia),
E-mail: klnp13@mail.ru

PEDAGOGICAL MANAGEMENT STYLES: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS. The article deals with a phenomenon of pedagogical power. The methodology of addressing the problem of the efficiency of the organizational and managerial activity the teacher requires a base category power and concepts that define the semantic content of relevant scientific and pedagogical theory and educational practices. The article analyzes the interpretation of the concept of "power" and various aspects of power: directive, functional and communicative. The author's vision of the authoritarian style of pedagogical management in the context of violence and coercion is proposed in the article. The article reveals the conditions, under which the authoritarian style of pedagogical management can be effective in achieving the goals of the joint learning activity of the student group.

Key words: power, pedagogical power, violence, coercion, authoritarian style of pedagogical management.

A.A. Алимсакаева, аспирант, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск,
E-mail: klnp13@mail.ru

СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье рассматривается феномен педагогической власти. Методология решения проблемы эффективности организационно-управленческой деятельности педагога требует обращения к базовой категории власти и понятиям, определяющим смысловое содержание соответствующей научно-педагогической теории и образовательной практики. В статье анализируются трактовки понятия «власть» и различные аспекты власти: директивный, функциональный и коммуникативный. Предлагается авторское видение авторитарного стиля педагогического управления в контексте насилия и принуждения. Аргументируются условия, при которых авторитарный стиль педагогического управления может быть эффективным в достижении целей совместной учебной деятельности студенческой группы.

Ключевые слова: власть, педагогическая власть, насилие, принуждение, авторитарный стиль педагогического управления.

В отечественной педагогической науке в настоящее время доказано, что организация и управление образовательным процессом априори осуществляется с помощью базового инструмента педагогической власти, которым наделён любой педагог в качестве руководителя формальной малой группой, будь то школьный класс или студенческая группа. Методология решения проблемы эффективности организационно-управленческой

деятельности педагога требует обращения к базовой категории власти и понятиям, определяющим смысловое содержание соответствующей научно-педагогической теории и образовательной практики.

В настоящее время задача обоснования универсального определения власти в науке не решена: и в политическом, и в научном, и в бытовом речевом употреблении слово власть

не обладает каким-то одним устоявшимся значением. Является также показательным, что практически все мыслители прошлого, затрагивая проблемы власти, не формулировали её чётких определений.

В современной науке сложности в определении понятия власти обусловлены следующим: семантика слова «власть» является весьма неоднозначной: исходя из этого, данный термин используют для обозначения близких, но все-таки разноплановых явлений; полноценному изучению явления власти в определенной степени препятствует проблема ее природной невидимости, исходя из чего, социально-психологические реалии непосредственно не могут показать и доказать исследователям правильность или ошибочность того или иного обоснования теоретической концепции власти; научные разногласия в объяснении феномена власти во многом обусловлены конкретными мировоззренческими взглядами личности исследователей, опирающимися в процессе научного поиска на разноплановые методологические позиции, теоретические подходы, идеологические принципы и т. д. Исходя из этого, любой конкретный автор может рассмотреть только ограниченное количество сущностных фрагментов власти, что и обуславливает содержательную специфику того или иного категориального анализа этого явления.

Тем не менее, несмотря на все сложности, связанные с точным определением понятия власти, учеными выработаны ее общие формулировки, широко используемые в научной коммуникации. Наиболее общий смысл феномена власти отражен в следующем высказывании: «А» обладает властью над «Б», если «А» изменяет поведение «Б». При этом «А» представляет собой субъект властных отношений, а «Б», соответственно, является объектом властного воздействия. В русле обозначенного высказывания формулируется обобщенное определение власти: власть, в фундаментальном смысле слова, представляет собой способность и возможность оказывать существенное влияние на деятельность и поведение людей, используя различного рода средства – волю, авторитет, право, насилие [1, с. 230].

В современной литературе выделяют три аспекта понимания сущности власти: директивный, функциональный и коммуникативный.

Директивный аспект. В соответствии с ним власть трактуется в качестве господства (доминирования), обеспечивающего выполнение приказов, директив. В этом контексте необходимо иметь в виду высшую властную инстанцию, отдающую отдельному человеку или социальной группе обязательные для исполнения указания. Как полагают некоторые исследователи (хотя их мнение является спорным), директивный аспект власти является основным и наиболее важным [2, с. 58 – 59].

В функциональном аспекте власть понимается в качестве способности и умения власть имущего реализовывать в социальной практике функцию общественного управления. Этот аспект обусловлен тем, что власть реализуется через общение, через определенный язык, который понятен для всех участников отношений.

Обращение к проблеме власти преподавателя, как управленца, и авторитарного стиля его руководящей деятельности требует рассмотрения связи явлений власти и насилия. В настоящее время в зарубежной и отечественной науке определились две основные парадигмы власти, которые трактуют данную связь с разных методологических позиций.

Первый, парадигмальный подход (в рамках т.н. «традиции реализма»), отражен в секционных концепциях власти. Данная теоретическая традиция исходит из идей Т. Гоббса и М. Вебера. Основной ее смысл состоит в том, что любая власть по своей сути конфликтна и возникает только там, где субъект может воздействовать на объект, преодолевая его сопротивление. При этом, преодоление сопротивления осуществляется мерами принуждения в рамках ориентации на принцип насилия.

Так, М.В. Ильин и А.Ю. Мельвиль отмечают следующее: «как показывает значительное количество определений власти, она, в той или иной степени, основана на принуждении, навязывании своей воли с помощью приказа. Подобный акцент на директивном аспекте власти вполне понятен: это является удобным для конструирования наиболее простых систем властных отношений. Тем не менее, подобные трактовки власти сводят её исключительно к господству и отождествляют власть с основным средством такого господства – принуждающим насилием» [2].

Представители несекционных концепций власти (Т. Парсонс, Х. Арендт и др.) полагают, что власть по своей природе не может быть конфликтной: это отношения между относительно равными субъектами, поэтому власть всегда направлена на всеобщее благо. Более того, по мнению названных авторов там, где в отношениях возникает насилие, власть исчезает: «насилие может разрушить власть, но никогда не сможет создать ее» (Х. Арендт) [3]. В частности, Т. Болл трактует насилие в качестве псевдовласти [4]. Этих же позиций придерживаются М.В. Ильин и А.Ю. Мельвиль: используя насилие, отмечают авторы, псевдовластный субъект фактически признает свою несостоятельность в осуществлении самостоятельного руководства в процессе достижения своих целей в условиях конструктивного сотрудничества с подчиненными. При этом насилие отличается от власти тем, что требует оправдания через те цели, ради которых реализуется. Власть оправдания не требует, а требует только легитимности.

Н. Луман противопоставляет феномены власти и насилия исходя из минимизации свободы участников отношений при использовании принуждения со стороны носителя власти: власть имущий не имеет альтернатив в принятии решения, кроме применения насилия, а подчиненные, соответственно, – альтернатив поведения, кроме некретического подчинения носителю власти. Исследователь пишет: власть необходимо отличать от принуждения. Тот, кто испытывает принуждение, практически не имеет возможности выбора тех или иных поведенческих альтернатив. В крайнем проявлении, как полагает автор, принуждение сводится исключительно к насилию и соответствующей подмене собственными действиями действий подчиненных, которые без принуждения не в состоянии иницировать власть. Таким образом, по мнению Н. Лумана, в большинстве случаев необходимо иметь в виду, что к насилию прибегают из-за дефицита власти [5, с. 18 – 19].

Обозначенные теоретические направления в объяснении соотношения понятий власти и насилия являются полярно противоположными. Отмечая общую гуманистическую направленность второго направления, необходимо констатировать следующий факт: обе научные традиции стремятся к своей абсолютизации. Правомерно ли это? Ответ предполагает постановку следующего вопроса: всегда ли власть, применяющая насилие, является деструктивной? Отвечая на сформулированный вопрос, обратимся к понятию «легитимность». Легитимность власти является условием ее стабильного существования. В науке легитимность власти (легитимный – признаваемый законом, соответствующий закону) трактуют в качестве результата процесса ее легитимизации, в ходе которого власть имущий: 1) приобретает признание со стороны подчиненных; 2) все участники отношений власти вырабатывают общие нормы, которые являются своеобразным символическим посредником властных отношений, гарантом, обеспечивающим взаимное выполнение сторонами взятых на себя обязательств.

В структурном плане в легитимности власти правомерно выделить три взаимосвязанные составляющие: нормативную формальную, нормативную неформальную и субъективную психологическую. Представим краткую характеристику этих составляющих в таблице 1.

Таблица 1

Структура легитимности власти

Нормативно-формальная легитимность	Нормативно-неформальная легитимность	Субъективно-психологическая легитимность
Обеспечение власти субъекта официальными законами, нормами, соответствующими процедурами и документами. Субъект власти является официальным лицом, наделенным законной властью.	Обеспечение власти субъекта его ориентацией на нормы нравственных отношений и соответствующие этические идеалы. Субъект власти является авторитетной личностью.	Вера подвластных в право субъекта власти властвовать. Доверие к личности носителя власти.

Могут ли человеческие действия, основанные на насилии (принуждении), быть легитимны, то есть законны? Например, преподаватель наказал студента за нарушения учебной дисциплины. Это действие совершено против воли того, на кого было направлено. Но разве эта мера является незаконной? Очевидно – нет. Преподаватель имел *полное право* на эти действия. Это позволяет сделать вывод о том, что легитимная власть может применять принуждающее насилие. Решение проблемы соотношения понятий власти и насилия требует смыслового разведения понятий насилия и принуждения. Насилие трактуют в качестве применения силы. В современной науке существует двойное понимание насилия: насилие как применение физической силы против человека (в радикальном выражении – это убийство) и любое воздействие на человека, включая психическое и моральное, совершаемое против его воли [6].

В свою очередь: «принудить – заставить сделать что-нибудь»; «заставить – поставить в необходимость сделать что-нибудь» [7, с. 220]. Очевидно, что в смысловом контексте понятие принуждения является более «мягким» по сравнению с насилием потому, что «поставить в необходимость» – это не обязательно унижить, оскорбить, причинить физический вред. Сделаем следующие выводы: насилие как феномен и понятие по сравнению с принуждением является наиболее базовым и основополагающим; насилие включает в себя элемент принуждения. Цель принуждающего насилия – изменение поведения объекта воздействия (насилие в целом необязательно направлено на изменение поведения другого); принуждение включает в себя элемент насилия потому, что как действие направлено против воли объекта воздействия; несмотря на общие точки смыслового соприкосновения, понятия «насилие» и «принуждение» не равны друг другу и характеризуются определенной феноменологической и понятийной спецификой.

Применение власти посредством силы предполагает возможность и способность властного субъекта оказывать целенаправленное влияние на объект с помощью насилия и (или) принуждения, в целом ограничивающие потенциальные личностные возможности объекта влияния [8]. Большинство современных авторов придерживаются следующего мнения: при осуществлении власти с помощью силы у объекта воздействия уменьшаются возможности выбора моделей поведения и деятельности, так как у него нет альтернативы подчинению. Власть, основанная на насилии и принуждении, априори является социально-психологической детерминантой авторитарного стиля организационно-управленческой педагогической деятельности.

Авторитарный стиль педагогического управления осуществляется в рамках парадигмы насилия и принуждения. Условия для реализации насильственной парадигмы педагогического управления могут быть сведены к следующему (на примере образовательного процесса высшей школы):

- ограничение свободы студентов, ориентация преподавателя на иллюзорность существования их личности, признание того, что поведение студентов изначально несовершенно и поэтому нуждается в управлении и коррекции, отрицание способности студентов в самоактуализации и саморегуляции;
- построение эмоционального барьера в отношениях со студентами и недостаточность проницаемости «Я» преподавателя по отношению к ним, неспособность педагога к полноценной идентификации себя с личностью своих воспитанников;
- повышенная чувствительность преподавателя к наличию или отсутствию нужного ему поведения студентов, общая нетерпимость к рассогласованию своих ожиданий и отношенческих реалей, что указывает на эмоциональную, социальную и духовную незрелость преподавателя как управленца;
- частое использование негативных санкций в качестве внешне обусловленных средств воздействия на мотивационную сферу личности студентов: «если ты не выполнишь моего указания, то тебе будет плохо» [9, с. 163].

Рассмотрим более подробно и дифференцируем авторитарный стиль осуществления процесса педагогического управления (на основе общих теоретических позиций). Современные авторы выделяют следующие его социально-психологические характеристики: краткие, деловые приказы; запреты без снисхождения, с возможными угрозами; лаконичный язык, холодный тон общения,

похвалы и порицания крайне субъективны; позиция преподавателя находится вне группы; дела в группе студентов планируются во всем объеме и заранее; придаются огласке лишь непосредственные цели совместной учебной деятельности, дальние цели для группы студентов неизвестны; мнение преподавателя является решающим [10]; ролевой подход к реализации групповых целей, демонстрация преподавателем превосходства своего «Я»; командные установки; чрезмерная актуализация роли педагога; преподаватель единолично решает все вопросы, при этом считает возможным учитывать или не учитывать точку зрения студентов; считает необходимой повышенную требовательность ко всем студентам, которая может ограничивать их инициативу и самостоятельность; в крайних случаях возможны грубость и запугивание студентов; недостаточное использование средств педагогического разъяснения и убеждения, доминирование указаний и требований [11, с. 266 – 267].

Очевидно, что каждый автор в характеристику авторитарного стиля педагогического управления вносит свои нюансы. Возникает закономерный вопрос: всегда ли авторитарный стиль педагогического управления обусловливается нелегитимным насилием и, соответственно, произволом? В частности, Н.В. Самоукина отмечает: стиль осуществления управленческой деятельности (в том числе управленческой деятельности преподавателя) правомочно трактовать в качестве: 1) стремления к доминированию (жесткого, мягкого, партнерского); 2) мотивационной направленности (на высокие результаты деятельности студенческой группы или на достижение эгоистичных целей (самоутверждения, компенсирование личных комплексов, обогащения [12, с. 90]. Руководствуясь мнением Н.В. Самоукиной, можно сформулировать следующий вывод: если авторитарный преподаватель в своих отношениях со студентами ориентируется на достижение высокого результата совместной учебной деятельности, то его педагогическое управление (пусть и принудительное), не обязательно характеризуется произволом, а является вполне легитимным. Такой стиль авторитарного педагогического управления детерминирован следующими условиями: *объективными условиями*: необходимостью учебного подчинения студентов преподавателю в связи со сложными целями образовательной организации, требующими максимальной отдачи каждого студента; *субъективными условиями*: в силу своих личностных особенностей, преподаватель в педагогическом общении реализовывает преимущественно статусные профессиональные функции, считая необязательными эмоционально окрашенные отношения со студентами. Такой преподаватель не эгоцентричен, так как максимально ориентирован на достижение учебных результатов академической группой и требует от студентов такой же мобилизации в рамках выполнения ими своих учебных обязанностей. При этом отношение преподавателя к студентам является справедливым, но эмоционально-отстраненным.

В целом обозначенные выше социально-психологические характеристики определяют стиль педагогического управления, который можно обозначить в качестве 1) *нормативно-авторитарного* или 2) *авторитарно-делового*. При таком стиле власть преподавателя представляет собой средство достижения образовательных целей учебной группы студентов.

Следующий стиль авторитарного педагогического управления (ориентируясь на соответствующий критерий Н.В. Самоукиной), с нашей точки зрения, вполне обоснованно можно обозначить в качестве *авторитарно-деспотического*. Подобный стиль определен отношением преподавателя к педагогической власти как к цели. Осознавая себя «центром образовательного процесса», деспотичный педагог сознательно или неосознанно стремится к господству над студентами, руководствуясь при этом такими мотивами, как: приобретением над воспитанниками полной и неограниченной власти; максимально возможной материальной и (или) моральной, интеллектуальной их эксплуатацией; стремлением их унижить и т. д.

В целом, при наличии конструктивных управленческих мотивов педагога (преподавателя высшей школы) и соответствующей легитимности его власти как руководителя образовательного процесса, авторитарный стиль педагогического управления может быть вполне эффективным в достижении целей совместной учебной деятельности студенческой группы.

Библиографический список

1. Унпелев А.Г. *Политология: власть, демократия, личность*. Москва, 1994.
2. Ильин М.В., Мельвил А.Ю. *Власть. Полис*. 1997; 6.

3. Ледяев В.Г. *Власть: концептуальный анализ*. Москва, 2001.
4. Болл Т. Власть. *Полис*. 1993; 5.
5. Луман Н. Власть. Перевод с немецкого. А.Ю. Антоновского. Москва, 2001.
6. *Опыт ненасилия в XX столетии. Социально-этические очерки*. Под редакцией Р.Г. Апресяна. Москва, 1996.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва, 2006.
8. *Власть: очерки современной политической философии Запада*. Москва, 1989.
9. *Психологические основы делового общения: учебное пособие для руководителей образовательных учреждений, учителей и практических психологов*. Москва, 2002.
10. Андреева Г.М. *Социальная психология: учебник для высших учебных заведений*. 5-е изд., испр. и доп. Москва, 2004.
11. *Словарь-справочник по социальной психологии*. В. Крысько. Санкт-Петербург, 2003.
12. Самоукина Н.В. *Психология и педагогика профессиональной деятельности*. Москва, 1999.

References

1. Unpelev A.G. *Politologiya: vlast', demokratiya, lichnost'*. Moskva, 1994.
2. Il'in M.V., Mel'vil' A.Yu. *Vlast'. Polis*. 1997; 6.
3. Ledyayev V.G. *Vlast': konceptual'nyj analiz*. Moskva, 2001.
4. Boll T. *Vlast'. Polis*. 1993; 5.
5. Luman N. *Vlast'*. Perevod s nemeckogo. A.Yu. Antonovskogo. Moskva, 2001.
6. *Opyt nenasiliya v XX stoletii. Social'no- eticheskie очерки*. Pod redakciej R.G. Apresyana. Moskva, 1996.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Moskva, 2006.
8. *Vlast': очерки современной политической философии Запада*. Moskva, 1989.
9. *Psihologicheskie osnovy delovogo obscheniya: uchebnoe posobie dlya rukovoditelej obrazovatel'nyh uchrezhdenij, uchitelej i prakticheskikh psihologov*. Moskva, 2002.
10. Andreeva G.M. *Social'naya psihologiya: uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij*. 5-e izd., ispr. i dop. Moskva, 2004.
11. *Slovar'-spravochnik po social'noj psihologii*. V. Krysko. Sankt-Peterburg, 2003.
12. Samoukina N.V. *Psihologiya i pedagogika professional'noj deyatel'nosti*. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 25.01.18

УДК 378

Akhmetshina Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khabarovsk State University of Economics and Law (Khabarovsk, Russia), E-mail: julianaped@mail.ru

INTERNATIONAL DIALOGUE IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. The article discusses a problem of forming the communicative competence in students. The communicative competence is understood as subjective-communicative position of a student, which implies its coordination of values and actions with the requirements of the surrounding society. The main objective is the education of a personality of a student with humanitarian literacy in the development of educational-cognitive activity. The model of the educational environment of formation of communicative competence includes learning environment and extracurricular environment which perform a developmental function. The article demonstrates the new technology in teaching English for special purposes by modeling the professional activity. Such technology will help students in adapting to the new conditions of the modern society.

Key words: communicative competence, educational process, subject competences, students, foreign languages, business game, simulations of communication, problem-learning content, English language training.

Ю.В. Ахметшина, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков и межкультурной коммуникации, Хабаровский Государственный Университет экономики и права, г. Хабаровск, E-mail: julianaped@mail.ru

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов. Коммуникативная компетентность – это субъектно-коммуникативная позиция обучающегося, которая подразумевает согласование его ценностей и действий с требованиями окружающего социума. Главной задачей является воспитание личности студента, обладающей гуманитарной грамотностью в рамках развития учебно-познавательной деятельности. Модель образовательной среды формирования коммуникативной компетентности включает среду обучения и внеурочную среду, которые выполняют развивающую функцию. Статья демонстрирует новую технологию в преподавании английского языка посредством моделирования профессиональной деятельности, что поможет студентам работать в новых условиях современного общества.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, образовательный процесс, предметные компетенции, студенты, иностранные языки, деловая игра, моделирование общения, проблемность содержания обучения, английский язык, обучение.

Возрастающая роль английского языка, как показателя успешности и образованности обучающихся, влечет за собой его более глубокое и длительное преподавание в большинстве учебных заведений нашей страны. В последние время иностранные языки являются объектом пристального изучения не только ученых, но и педагогов-практиков. Необходимо учитывать, что владение иностранным языком является весьма весомым аргументом в сфере личной и профессиональной коммуникации будущего специалиста, что позволяет быть ему достаточно конкурентоспособным и мобильным не только на территории России, но и за рубежом. Обучающиеся, владеющие английским языком на достаточно высоком уровне в процессе реализации своего потенциала и выстраивания карьерного пути, с большой вероятностью смогут привлечь капитал из других соседних стран-партнеров в свои компании, получить поддержку иностранных инвесторов и вести активную деятельность со своими иноязычными

компаньонами. Все это говорит о надобности обращения внимания на межкультурные коммуникации, понимая под ней «это особый вид коммуникации нескольких представителей различных культур, в процессе которой происходит обмен нужной информацией и определенными ценностями двух или более культур» [1, с. 8]. Такое международное сотрудничество предоставляет широкую возможность вывести российский бизнес на новый уровень, гораздо более качественный, повышая авторитет России на международном рынке, что может повлечь за собой улучшение микроэкономической системы компании или отдельного предприятия трансграничного пространства в целом. На основе данных положений, представляется возможным подчеркнуть, что «общение будет происходить между разными культурными представителями, один из которых может вести переговоры на своем языке» [2, с. 48]. На сегодняшний момент современные федеральные стандарты образования направлены на развитие

и наращивание компетенций общего, профессионального цикла для реальной подготовки образованного, интеллектуального и творчески развитого человека, способного приспосабливаться к изменениям и мобильным потокам информации в нашем быстро меняющемся мире современного социально-экономического окружения. Понимая это, многие студенты начинают больше времени уделять изучению не только английского, а еще как минимум одному или двум иностранным языкам, что в свою очередь может быть оправданно повышением квалификации и продолжением обучения по специальности за рубежом. Студентов, имеющих навыки коммуникации на иностранном языке, более активно привлекают к написанию научных работ и защите проектов на конференциях разного статуса, что в дальнейшем позволит им расширять перспективы своего профессионального портфолио в системе образования, что поднимает не только их авторитет, но и авторитет вуза, который они представляют. Наиболее перспективной формой подготовки студентов наряду с традиционными, широко распространенными (лекциями, семинарами) является деловая игра, которая дает возможность студентам включиться в изучаемую ситуацию, побуждает к активным действиям, к переживанию состояния успеха и к мотивации своего поведения. Однако немаловажным обстоятельством считаем отметить, что «студенты ещё не всегда готовы предоставить возможность своим сокурсникам во время деловых ролевых игр самостоятельно решать конфликты, что объясняется нехваткой опыта или тем, что они не уверены в позиции одноклассника, в его способности проявить себя корректно в разрешении искусственной конфликтной ситуации» [3, с. 68]. Деловая игра сочетает в себе качества игры и учебно-познавательного процесса, представляя собой разнообразные виды деятельности, главным лейтмотивом которой становится не результат, а сам процесс. На примере деловой игры была предпринята попытка продемонстрировать, как будут вести себя представители из разных стран на официальной встрече, причем каждый из студентов должен был показать возможный исход событий в процессе данной конференции и пути выхода из нее, которыми в дальнейшем они могут воспользоваться в реальной жизни. Деловая игра носила название «Problems of International Conferences». Ее целью было показать определённые затруднения и ситуации в рамках встречи самых известных людей всех стран в области бизнес партнерства, различия в культурных ценностях, трудности подготовки представителей, особенности языка и ключевые аспекты в развитии бизнес-идей отдельных стран. Данная игра была рассчитана на 1,5 часа и задействовала 8 – 10 человек, при этом каждый студент выбирал роль по своему желанию. Деловая игра носила название приобретению опыта участия в подобных конференциях международного уровня, представление и возможное отстаивание своей позиции. Первый этап затрагивал распределение и выбор ролей, а также объяснение правил деловой игры. Второй этап был нацелен на представление своих бизнес-идей с целью убеждения инвесторов различных стран сделать вложения именно в этот проект. Высказывание другими участниками своего мнения, а также аргументы «за» и «против». В ходе данного этапа большое внимание уделялось следующим критериям: уникальные идеи; пути дальнейшего развития; способность привлечения широкого круга потребителей; доступность для покупателей.

В процессе деловой игры, когда каждый студент высказал свою позицию, могли возникнуть некоторые недопонимания, связанные с некоторыми причинами: 1. несовершенство владения языком в непредвиденных ситуациях; 2. неправильное восприятие слов в связи с некорректным произношением одного из представителей.

Например, произношение такого слова как «have», что означает «иметь», иногда воспринимали, как почти одинаковое по звучанию слово «hate» – ненавидеть. В связи с этим, возникали некоторые недопонимания между участниками

Давно известный факт, что американцевстораживают люди, которые тыкают указательным пальцем в сторону другого человека. Так, в процессе обсуждения одного из проектов, представитель России, сам того не замечая, показывал пальцем в сторону представителя из США. На это последовал ответ: «Get your finger out of my face!» Инцидент был немедленно исчерпан, так как представитель из российской стороны извинился. Данная ситуация отражала в памяти некоторые политические инциденты с вызывающей манерой продолжать беседу, особенно когда в вас тычат пальцем», – заметил Ганс-Ульрих Клоз, вице-председатель Комитета по внешним связям Германского парламента» [4, с. 117].

Четвертый этап был направлен на анализ ряда ошибок, связанных с культурой народа, особенностью языка, принятых действий, выдвигание новых идей для устранения повторяющихся замечания. Таким образом, в ходе данной деловой игры были определены возможные непредвиденные ситуации, которые возникли в процессе выступления и разработаны пути их решения. Также были выдвинуты собственные бизнес-идеи и проводилось обучение студентов правильного представления идей на международном уровне. Таким образом, можно сказать, что «язык является ключевым посредником в межкультурной коммуникации» [5, с. 79].

В качестве еще одного эксперимента была проведена другая деловая игра в рамках «Собеседования в иностранной компании». Данная игра была рассчитана на 8-10 человек для осуществления нескольких этапов, а именно: 1) Распределение ролей между участниками деловой игры. Роли распределялись по средствам жребия, а именно через вытягивание бумажек с написанной ролью. Цели игры разделились в соответствии с полученными ролями. 2) Презентация «руководителей». Целью руководителя было представление своей компании с самой выгодной стороны, руководителями освещались такие стороны как: бюджет компании, свободные вакансии, возможности карьерного роста в компании и многое другое, что могло заинтересовать потенциальных претендентов на свободную должность в данной компании. 3) Самопрезентация «потенциальных Претендентов». Перед потенциальными претендентами была поставлена задача представить себя с самой успешной и значимой для дальнейшего пребывания в компании стороны. Претендентам необходимо было вызвать как можно больший интерес к своей кандидатуре и занять свободную должность, показав себя подходящей кандидатурой среди своих конкурентов. На всем протяжении данного этапа претенденты в количестве 6 человек по очереди выходили со своими резюме и пытались заинтересовать работодателей по следующим пунктам: краткая биография, опыт работы, самый удачный рабочий день, самый неудачный рабочий день, достижения в работе, личностные качества (+ / -), начальник моей мечты, приоритеты в работе, «почему я хочу получить эту должность?». После прослушивания резюме работодатели имели право задать любые интересующие их вопросы. Среди вопросов заданных участникам были такие вопросы как: «На какую заработную плату вы рассчитываете в будущем?», «Почему ушли с предыдущего места работы?», «Насколько вы коммуникабельны?», «Готовы ли вы к экспериментам?». На данный этап игры было выделено 20 минут, то есть по 3-4 минуты на презентацию и опрос 1 участника.

4) Тест «How lucky are you?» позволяющий определить, насколько вы стрессоустойчивы и удачливы. Тест представлял собой небольшие распечатки с тезисами в количестве 12. Каждый тезис участники в индивидуальном порядке должны были оценить по шкале от 1 до 3, балл выставлялся в зависимости от того насколько верен тезис по отношению к претенденту. Работодатели также имели право по желанию пройти данный тест. После заполнения теста участники подводили итоги в зависимости от суммы набранных баллов, где минимальное количество баллов могло составить 12 пунктов, а максимальное – 36 баллов. После этого тесты передавались к руководителям, и они учитывали их при выборе кандидатуры на должность в свою кампанию. На данный этап игры было выделено около 15 минут. 4) Подведение результатов итогов деловой игры. Подведение итогов и оценка результатов являются заключительным и чрезвычайно важным для реализации целей моментом. Руководителям были предоставлены критерии оценки по которым они «оценивали» претендентов на должность, по итогам которых, они аргументированно делали свой выбор, отдавая предпочтения тому или иному участнику. Подведение итогов помогло участникам игры адекватно оценить свои сильные и слабые стороны, сделать выводы о дальнейшем закреплении изученных образцов поведения и их внедрения в повседневную жизнь. Также участники игры получили определенный опыт в прохождении собеседования, который может существенно пригодиться им в будущем, а оттачивание языка и лексики поможет найти работу не только в России, но и за рубежом.

Таким образом, необходимо отметить, что для емкого и разностороннего понимания собеседника и представителя другой страны, необходимо иметь определенные знания об особенностях языка, о возможных двойственных толкованиях слов, о культуре говорящего. Поэтому иностранные языки изучаются, как правило, в тесной связи с культурой данной стра-

ны, которой этот язык принадлежит. Данный вывод приводит к появлению такой проблемы, как проблема понимания друг друга, ведь от интерпретации сказанного человеком зависит исход дальнейшего разговора. Изучение иностранного языка, который не является родным – это «отличное средство, чтобы познакомиться с культурой других народов, так как каждое слово имеет свою ценность, за каждым словом стоит опре-

деленное представление о мире, складывающиеся веками» [6, с. 175]. Каждая национальная культура имеет ряд параметров, к которым можно отнести восприятие себя, окружающих, мир в целом, язык, культурные ценности, а также этикет. И необходимо быть открытым к пониманию чужой культуры, восприятию различий во взглядах на разные аспекты человеческой жизни.

Библиографический список

1. Гузикова М.О., Фофанова П.Ю. *Основы теории межкультурной коммуникации*: учебное пособие. Екатеринбург: Издательство Урал. ун-та, 2015.
2. Фрик Т.Б. *Основы теории межкультурной коммуникации*: учебное пособие. Томск: Издательство Томского политехнического университета, 2013.
3. Ахметшина Ю.В. Мотивационная направленность личности студента посредством разрешения конфликтных ситуаций в рамках курса «Деловой иностранный язык». *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1: 66 – 68.
4. Крейдлин Г.Е. *Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык*. Москва: Новое литературное обозрение, 2002.
5. Куликова Л.В. *Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты. На материале русской и немецкой лингвокультур*: монография. Красноярск: РИО КГПУ, 2004.
6. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. *Основы межкультурной коммуникации*: учебник для вузов. Под редакцией А.П. Садохина. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.

References

1. Guzikova M.O., Fofanova P.Yu. *Osnovy teorii mezhkul'turnoj kommunikacii*: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural. un-ta, 2015.
2. Frik T.B. *Osnovy teorii mezhkul'turnoj kommunikacii*: uchebnoe posobie. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo politehnicheskogo universiteta, 2013.
3. Ahmetshina Yu.V. Motivatsionnaya napravlennost' lichnosti studenta posredstvom razresheniya konfliktnykh situatsij v ramkah kursa «Delovoy inostrannyj yazyk». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1: 66 – 68.
4. Krejdlin G.E. *Neverbal'naya semiotika: Yazyk tela i estestvennyj yazyk*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2002.
5. Kulikova L.V. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya: teoreticheskie i prikladnye aspekty. Na materiale russkoj i nemeckoj lingvokul'tur*: monografiya. Krasnoyarsk: RIO KGPU, 2004.
6. Grushevickaya T.G., Popkov V.D., Sadokhin A.P. *Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii*: uchebnik dlya vuzov. Pod redakciej A.P. Sadokhina. Moskva: YUNITI-DANA, 2003.

Статья поступила в редакцию 19.01.18

УДК 371

Belousova L.V., Deputy Director on Methodical Work and Quality, Stavropol Construction Technical College, MA, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Filimonuk L.A., Professor, North-Caucasian Federal University, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE ACTIVITY OF REGIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN STAVROPOL KRAI. The article outlines the problem concerning the fact that the dissociation and the autonomy of educational institutions in the development of the basic professional educational programs and the distinction of curriculum leads to certain difficulties in the transfer of students from one institution to another, the organization of joint competitions. To overcome these problems in the system of high school of Stavropol Krai educational and methodical associations on large groups of professions and occupations (DIA) were created. Their activity is described in the article. The authors conclude that the DIA can really improve the quality of vocational education at the regional level and to intensify the activities of all organizations involved in the system of vocational education, but subject to the resolving of organizational, personnel, financial and legal problems.

Key words: vocational education, educational-methodical association on integrated groups of specialties and professions, quality of professional education.

Л.В. Белоусова, зам. директора по методической работе и качеству, ГБПОУ «Ставропольский строительный техникум», магистр ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Л.А. Филимонок, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Ставрополь, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ

В статье обозначена проблема, касающаяся того, что разобщенность и самостоятельность учебных заведений в разработке основных профессиональных образовательных программ и различие учебных планов приводит к определенным трудностям при переводе студентов из одного учебного заведения в другое, в организации совместных конкурсов. С целью преодоления данных проблем в системе СПО Ставропольского края были созданы учебно-методических объединений по укрупненным группам специальностей и профессий (РУМО). Деятельность РУМО описана в данной статье. Авторы делают вывод о том, что созданные РУМО могут повысить качество профессионального образования на региональном уровне.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, учебно-методических объединения по укрупненным группам специальностей и профессий, качество профессионального образования.

В течение последних лет происходит существенная перестройка профессиональной системы образования: введены ФГОС СПО, которые до сих пор осмысливаются педагогами и подвергаются критике; принят Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», изменивший уровни

образования (не стало НПО) и возложивший на учебные заведения ответственность за разработку образовательных программ, в том числе и фондов оценочных средств, которые каждый год перерабатываются (и как следствие – неоднозначность контрольно-оценочных средств, различия в учебных планах); введены

профессиональные стандарты, а вместе с ними и наступившая актуализация ФГОС и, соответственно, программ подготовки обучающихся; внедряется сетевое, дистанционное и дуальное обучение; определены приоритетные профессии и специальности ТОП-50; идет активная работа над новыми форматами олимпиадного движения, профессиональных конкурсов и другими инновациями [1 – 4]. И, как показывает практика, не все образовательные организации самостоятельно могут справиться с этими задачами в силу разных причин: не идут на контакт работодатели, остра кадровая проблема, наблюдается нехватка экспертов, методистов и времени. Так, разобщенность и самостоятельность учебных заведений в разработке основных профессиональных образовательных программ и различие учебных планов приводит к определенным трудностям при переводе студентов из одного учебного заведения в другое, в организации совместных конкурсов и др. [5].

Можно сделать вывод, что для успешной реализации в крае программ модернизации российского профессионального образования, особенно в условиях реализации образовательных и профессиональных стандартов, необходимо объединять усилия методических служб.

В целях участия педагогических, научных работников, представителей работодателей в разработке ФГОС, примерных образовательных программ, координации действий организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в обеспечении качества и развития содержания образования приказом Министерства образования и молодежной политики Ставропольского края от 15 сентября 2016 г. №1028-пр в крае были созданы 22 региональных учебно-методических объединения (далее РУМО) по укрупненным группам специальностей и профессий. На созданные объединения возлагаются большие надежды в решении задач приведения содержания и технологий образования в соответствие с современными требованиями к квалификации выпускников со стороны работодателей, по оказанию существенной методической и экспертной помощи образовательным организациям края и реализации внешних коммуникативных функций, что и подтверждается п.п. 16 и 17 (основные права и направления деятельности региональных учебно-методических объединений Ставропольского края) Положения о РУМО в системе СПО Ставропольского края. Реализация данных объемов и направлений работы требует взаимодействия РУМО с различными структурами. Поскольку региональные УМО СПО созданы по укрупненным группам профессий и специальностей, то речь идет не только о сетевом взаимодействии с различными образовательными организациями в рамках отдельного профиля, но и с объединениями работодателей, центрами оценки квалификаций, ресурсными центрами, центрами Worldskills, органами власти. При этом РУМО возлагает на себя функцию координатора и кон-

сультанта. Каждое РУМО может взаимодействовать с другими РУМО, изучая опыт коллег через своих представителей.

Для реализации совместных усилий по разработке образовательных программ и актуализации их содержания не только в рамках конкретной укрупненной группы профессий / специальностей, но и в разрезе приоритетных профилей подготовки (машиностроительный, строительный, сельскохозяйственный и т. д.) УМО важен контакт с ФУМО, с другими РУМО, и не только на территории Ставропольского края.

Для успешной совместной работы необходимы общие интересы. Выделим основные объекты совместной деятельности РУМО с контактными организациями в данной системе взаимодействия:

Ситуация в крае такова, что по отдельным УГС – это одно – три учебных заведений, а по другим до 10, а есть и более. Так РУМО по УГС 08.00.00 Техника и технологии строительства объединяет 19 учебных заведений, 51 человек, представлена 6 специальностями и 6 профессиями. Разнородность РУМО в крае очевидна. Подобный состав требует четкой структуры управления и организации работы, увеличивает многократно административную нагрузку на заместителя директора – председателя РУМО. Когда состав РУМО достаточно компактный – не более 20 человек, то этот фактор обеспечивает его управляемость, работоспособность и способность быстро и адекватно реагировать на текущую ситуацию, требования и запросы органов региональной власти в рамках реализации государственной политики в сфере среднего профессионального образования.

Учитывая ответственность и важность функций, выполняемых членами РУМО, а также миссию, которую они выполняют как представители организаций, то членство в РУМО предъявляет серьезные требования к кандидатам. Это должны быть представители преподавательского состава (желательно на уровне председателя цикловой комиссии, заведующего кафедрой), имеющие богатый опыт методических разработок, участия в разработке образовательных стандартов, программ и оценочных средств для диагностики результатов обучения, проведения масштабных и событийных мероприятий. С целью анализа потенциала кадрового состава, эффективного распределения по рабочим группам и решения вопроса членства в РУМО необходимо иметь сведения о кандидатах. В этом случае возможно проведение анкетирования. В качестве объекта для анализа могут быть взяты следующие разделы анкеты:

Раздел 1. Представление кандидата (Ф.И.О., наименование ОО, представляемую профессию / специальность, педагогическая нагрузка, наименование дисциплин и профессиональных модулей, стаж работы по специальности, практический опыт в отрасли, педагогический стаж, наличие квалификационной категории).

Таблица 1

Наименование взаимодействующей организации (структуры) с РУМО	Объекты совместной деятельности			
	Актуализация и реализация ФГОС СПО	Разработка и экспертиза программ и учебно-методических комплексов	Мониторинг реализации ФГОС и подготовка экспертов	Формирование информационного пространства и проведение мероприятий по вопросам совершенствования системы образования
Образовательные организации СПО	+	+	+	+
Образовательные организации высшего образования		+	+	+
Институты образования	+	+	+	+
РУМО по другим укрупненным группам	+	+	+	+
ФУМО (федеральные учебно-методические объединения)	+			+
Объединение работодателей	+	+		+
Центры оценки квалификаций			+	+
Центры профессионально-общественной аккредитации		+	+	+
Ресурсные центры	+			+
Центры Worldskills			+	+
Органы власти			+	+

Раздел 2. Педагогическая деятельность (опыт методической работы, опыт разработки учебных планов, опыт организации мероприятий различного уровня, опыт взаимодействия с объединениями работодателей или другими социальными партнерами, проведение мастер-классов, опыт в качестве эксперта): Какими конкретными материалами могли бы Вы (ваше учебное заведение) пополнить банк методических материалов для обмена ими между членами РУМО? Укажите, каким опытом работы (педагогическими достижениями) Вы могли бы поделиться в составе РУМО. Насколько Вы хорошо знакомы с требованиями нормативных документов в области образования? Знакомы ли Вы с содержанием профессиональных стандартов по специальностям (профессиям) с которыми Вы работаете (при их наличии)?

Раздел 3. Ожидания образовательной организации от деятельности РУМО и личные потребности члена РУМО: потребности образовательной организации, которые она предполагает удовлетворить с помощью участия своего представителя в деятельности РУМО; цели, задачи, поставленные перед членом РУМО руководителями; личные ожидания от участия в работе методического объединения; чей и какой опыт Вы хотели бы изучить; какой деятельностью в составе РУМО хотели бы заниматься; пожелания, предложения в адрес работы РУМО.

Анализ анкетирования по РУМО 08.00.00 Техника и технологии строительства выявил ряд проблем:

- у большинства (70% респондентов) – недостаточный опыт разработки различных учебно-методических материалов (ограничиваются ответом – разработка рабочих программ учебных дисциплин (УД), профессиональных модулей (ПМ) и практик; неуверенный опыт разработки методических рекомендаций по различным видам учебной деятельности (курсовому проектированию, выпускным квалификационным работам, самостоятельной работе); слабое владение методикой разработки материалов по выполнению программ производственной практики; контрольно-оценочных средств);
- 90% ответов – у участников практически отсутствует опыт участия в проведении экспертизы методической продукции;
- 10% ответивших – готовы представить опыт своей образовательной организации, участием и организацией мероприятий;
- 70% членов РУМО предлагают свои материалы для пополнения общего банка для обмена материалами (но в основном ограничиваются рабочими программами по УД и ПМ);
- 30% отметили, что у образовательной организации отсутствуют потребности взаимодействовать в РУМО (проставлен прочерк);
- 40% анкетизируемых ждут взаимодействия по методическому обеспечению образовательных программ;
- 10% респондентов испытывают потребность в изучении современных и прогрессивных технологий в отрасли;
- 10% членов объединения выражают желание изучить опыт организации олимпиад и конкурсов профессионального мастерства;
- 10% нуждаются в материально-техническом и информационном обеспечении.
- 100% участников отметили от 7 до 12 пунктов из 16 вариантов ответов по личным ожиданиям от участия в РУМО, рассматривая данную структуру как курсы повышения квалификации или разовое участие в семинаре.

Имеют место случаи делегирования в состав РУМО преподавателей, не имеющих квалификационных категорий или с небольшим стажем работы, что указывает на кадровый дефицит в учебных заведениях и проблемы равноправного взаимодействия по выполнению обозначенных функций, возложенных на членов учебно-методического объединения. Возникает необходимость обучения кадров на местах и пересмотре имеющегося состава РУМО. Во избежание недопонимания полученной информации, с целью устранения её искажения, общение происходит между председателем РУМО и заместителями директоров.

Перед РУМО Министерство образования и молодежной политики Ставропольского края ставит задачи, которые требуют большой интеллектуальной и временной нагрузки. Следовательно, актуальным остаётся вопрос мотивирования исполнителей: разработчиков примерных программ, фондов оценочных средств, экспертов. В таких условиях важно, чтобы руководитель организации, сотрудник который включен в состав УМО, поддерживал его работу и обеспечил командирование сотрудника на заседания объединения, стимулировал его деятельность в составе секций или рабочих групп. В свою очередь, на активно работающих членов РУМО его председатель должен направлять директорам образовательных организаций благодарственные

письма с просьбой об их премировании. Пока это единственный способ материального и морального стимулирования активной работы в составе РУМО. Следовательно, для соблюдения законности действий председателя РУМО, действующее Положение необходимо дополнить и наличием этого права.

Среди организационных проблем также существенными являются: место проведения заседаний (в настоящее время местом проведения рабочих совещаний и заседаний является учебное заведение, в котором работает председатель РУМО); нерегулярность участия в заседаниях и рабочих встречах членов РУМО в связи с загруженностью по основному месту работы; затруднения в реализации плана мероприятий РУМО и решении текущих вопросов из-за редких встреч членов рабочих групп. Необходимо планировать проведение вебинаров и видеоконференций, учитывая технические и финансовые возможности ведущей организации и организаций – участников. Правомерность проведения и организации подобных мероприятий необходимо обозначить введением в Положение о РУМО края пункт 19 следующего содержания: «Председатель регионального УМО вправе обратиться в организацию, которая является местом его работы, с просьбой об организационно-техническом и финансовом обеспечении деятельности РУМО. В случае согласия, руководитель организации (далее – ведущая организация) издает приказ об организационно-техническом и финансовом обеспечении деятельности регионального УМО. Организации, в которых работают члены РУМО, имеют право добровольно, наряду с ведущей организацией, участвовать в организационно-техническом и финансовом обеспечении деятельности РУМО».

Имеют место и управленческие проблемы. Например, в организации контроля выполнения решений и координации работы членов РУМО. Согласно п.8 Положения о РУМО педагогические работники входят в РУМО на добровольных началах (что предполагает высокий уровень ответственности), но организация любой деятельности предполагает цикл управленческих функций – планирование, организацию, мотивацию, координацию и контроль. На сегодня не проработан вопрос взаимодействия члена РУМО с председателем РУМО, его права и обязанности в составе РУМО, а также перед коллегами и руководством своего учебного заведения. Актуальны вопросы корректности осуществления контрольных функций председателем РУМО при реализации всех направлений деятельности объединения. С целью оперативного информирования педагогов – членов РУМО рекомендуется создание страницы РУМО на сайте базовой организации, электронную почту учебных заведений, по телефону приемной директора или заместителя директора.

Важной является проблема сохранения авторства разработок, выполненных в рамках РУМО, т. е. интеллектуальной собственности. Следовательно, необходимо предусмотреть официальное издание (по мере необходимости) сборников трудов, разработанных в рамках деятельности РУМО. С другой стороны, данная проблема может быть и перспективой развития РУМО: методические объединения могут и должны способствовать развитию качественной издательской деятельности, специализированных сайтов и порталов..

Одно из важнейших направлений работы РУМО – экспертиза и оценка методической продукции, её продвижение. Следовательно РУМО призваны создавать экспертные и профессиональные группы. Этому должны способствовать семинары, конференции, работающие не на разовой основе, а постоянно. Их цель – обсуждение ключевых проблем развития профессионального образования и обучение коллег. В перспективе РУМО может реализовывать разнообразные научно-методические услуги, в том числе образовательные программы, курсы. В этом случае планы работы УМО должны разрабатываться с учетом потребностей регионального рынка образовательных услуг и позиций маркетинга. Осуществление системного взаимодействия краевых РУМО должно привести к созданию экспертного профессионального сообщества в нашем регионе, способного решать проблемы развития профобразования. Задача такого сообщества – создание постоянной системы развития идей, включающей экспертизу, оценку государственных решений в сфере профессионального образования, формулирование задач на близкую перспективу, среднесрочных и долгосрочных прогнозов. Созданные РУМО смогут реально повысить качество профессионального образования на региональном уровне, а также активизировать деятельность всех организаций, задействованных сегодня в системе профессионального образования, но при условии решения возникших организационных, кадровых, финансовых и правовых проблем.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы». Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 15.05.2013 г. № 792-р). Available at: // docs.cntd.ru/document/499091784
2. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 годы Утверждён распоряжением Правительства Российской Федерации от 03.03. 2015 г. № 349-р). Available at: <http://government.ru/media/files/cVukCnDBv5U.pdf>
3. Положение о региональных учебно-методических объединениях в системе среднего профессионального образования. Утв. приказом министерства образования и молодежной политики Ставропольского края от 15.09.2016 г. № 1028-пр). Available at: // <http://docs.cntd.ru/document/453147727>
4. Блинов В.И., Есенина Е.Ю. Развитие среднего профессионального образования: сценарий и прогнозы. *Профессиональное образование. Столица*. 2015; 3.

References

1. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya na 2013-2020 gody». Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 15.05.2013 g. № 792-r). Available at: // docs.cntd.ru/document/499091784
2. Kompleks mer, napravlennyh na sovershenstvovanie sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya, na 2015-2020 gody Utverzhen rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 03.03. 2015 g. № 349-r). Available at: <http://government.ru/media/files/cVukCnDBv5U.pdf>
3. Polozhenie o regional'nyh uchebno-metodicheskikh ob'edineniyah v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya. Utv. prikazom ministerstva obrazovaniya i molodezhnoj politiki Stavropol'skogo kraja ot 15.09.2016 g. № 1028-pr). Available at: // <http://docs.cntd.ru/document/453147727>
4. Blinov V.I., Esenina E.Yu. Razvitie srednego professional'nogo obrazovaniya: scenarij i prognozy. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2015; 3.

Статья поступила в редакцию 25.01.18

УДК 378

Lukyanenko V.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Theory and Methodology of Physical Culture, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: viktor246@mail.ru

Volikov R.A., trainer for boxing and kick-boxing, GBPOU «SKSTIK» (Stavropol, Russia), E-mail: volikov-2014@mail.ru

Hezhev A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), trainer-lecturer in emergency situations, the Institute of pedagogy, psychology and sports education, FEDERAL in the Kabardino-Balkarian State University ". H.N. Berbekova, (Nalchik, Russia)

SPECIAL-STRENGTH TRAINING IN BOXING. The article describes in detail the varieties of special-strength training that are essential for successful performance in boxing. The role of the principle of dynamic matching and the peculiarities of its use in solving problems of special strength training of boxers are defined. The work mentions various methodical approaches to the organization of the training process, development and improvement of the special-strength abilities of boxers.

Key words: boxing, special-strength abilities, speed-strength qualities, ballistic strikes, non-ballistic strikes, principle.

В.П. Лукьяненко, д-р пед., проф., зав. каф. теории и методики физической культуры, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: viktor246@mail.ru

Р.А. Воликов, тренер-преподаватель по боксу и кик-боксингу, ГБПОУ «СКСТИК», г. Ставрополь, E-mail: volikov-2014@mail.ru

А.А. Хезев, канд. пед. наук, тренер-преподаватель кафедры чрезвычайных ситуаций, института педагогики, психологии и физкультурно-спортивного образования, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет» им. Х.Н. Бербекова, г. Нальчик

СПЕЦИАЛЬНО-СИЛОВАЯ ПОДГОТОВКА В БОКСЕ

В статье подробно описаны разновидности специально-силовой подготовки имеющие существенное значение для успешного выступления в боксе. Определена роль принципа динамического соответствия и особенности его использования в решении задач специальной силовой подготовки боксёров. Предложены различные методические подходы к организации учебно-тренировочного процесса, развитию и совершенствованию специально-силовых способностей боксёров.

Ключевые слова: бокс, специально-силовые способности, скоростно-силовые качества, баллистические удары, небаллистические удары, принцип.

Бокс с его вариативным характером взаимоотношений в бою, высоким эмоциональным напряжением и разнообразным влиянием на организм спортсменов является одним из наиболее сложных видов спортивных единоборств. Чрезвычайно высокие требования предъявляются к психике боксёра, его физическим качествам, морально-волевой и технико-тактической подготовке. При этом важнейшее значение для боксера имеет специально-силовая подготовка. Однако вопросы специально-силовой подготовки и, особенно, методики совершенствования силовых и скоростно-силовых способностей боксёров, продолжают оставаться актуальными и требуют дальнейшего более глубокого изучения. Проблема выбора наиболее эффективных упражнений и способов воспитания силы давно интересует специалистов. При этом авторы используют различные термины, характеризуя методы воспитания силовых способностей, в то время как единого мнения по этому вопросу пока не сложилось, что является серьёзным препятствием для создания достаточно чёткой их классификации. Разнобой в названиях некоторых методов – это терминологическая проблема, следствием которой является неразбериха в попытках разработки классификации методов развития и совершенствования силовых способностей. Ещё одной причиной неблагополучия в данном вопросе является использование авторами существенно различных подходов при разработке собственных вариантов классификации [1].

В.М. Зацюрский [2] определил силовые качества, как способность преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему посредством мышечных усилий.

Поэтому разработка методики специальной силовой подготовки должна быть связана, в первую очередь, с выбором средств и методов развития силы мышц.

Скоростно-силовые способности, как отмечают Л.П. Матвеев, К.Н. Копцев, проявляются в действиях, где наряду с силой требуется высокая скорость движения, что характерно практически для всех видов ударных единоборств. Некоторые из таких скоростно-силовых проявлений получили название «взрывной силы». Л.П. Матвеев [3] этим термином обозначил способность достигать максимума проявляемой силы по ходу движений в возможно меньшее время (оценивается, в частности, скоростно-силовым индексом – отношением максимального значения силы в данном движении ко времени достижения этого максимума).

Для нанесения нокаутирующих одиночных ударов необходим высокий уровень развития взрывной силы. При этом для её развития используются упражнения с отягощением большого веса, порядка 60 – 80% от максимума, упражнения с изометрическим режимом, а также ударный метод тренировки. Также отметим исследования К.Н. Копцева [4], который предложил использовать в учебно-тренировочном процессе, для развития взрывной силы, специально разработанные комплексы упражнений с набивными мячами, с гантелями, а также спуртовую

работу на боксёрских снарядах с манжетами разного веса на запястьях.

Для того чтобы эффективно преодолевать физические сопротивления и давление соперника во время защит с помощью движений руками в ближнем бою (силовая борьба, защита накладками, подставками, отведение и т. д.), спортсмену необходим высокий уровень развития абсолютной силы мышц.

Абсолютная сила характеризует предельное напряжение мышц человека, определённое при помощи динамометра или максимальным весом поднятого груза.

Существует 3 основных метода развития абсолютной силы: 1 – метод повторных усилий; 2 – метод кратковременных максимальных напряжений; 3 – метод изометрических напряжений.

Скоростная выносливость выражается в способности боксёра многократно выполнять мышечные усилия (без изменения координационной структуры движения) и в умении вести поединки в высоком темпе в каждом раунде соревновательного боя. Силовая выносливость проявляется в способности спортсмена длительное время выполнять максимальные скоростно-силовые усилия, не снижая мощности мышечной работы до конца поединка. Поскольку от уровня развития специально-силовых качеств зависит успешное выступление боксёра в целом, стоит уделить особое внимание биомеханическим аспектам совершенствования скоростно-силовых способностей.

Функциональной основой для этого является совершенствование необходимых нервно-координационных отношений: внутримышечной координации, улучшение которой способствует более быстрому включению в кратковременную синхронизированную работу большого числа двигательных единиц с большей степенью их напряжения, благодаря чему увеличиваются скоростно-силовые качества отдельных мышц; межмышечной координации, с улучшением которой возрастает суммарная величина проявления скоростно-силовых качеств отдельных мышц, несущих основную нагрузку, в меньший промежуток времени за счёт налаживания более согласованной работы между собой и мышцами-антагонистами.

В качестве основных методических положений совершенствования специальных скоростно-силовых качеств можно выделить следующие: совершенствование внутримышечной координации происходит исключительно в условиях, когда преодолеваются сопротивления, равные соревновательным и выше, с около предельной интенсивностью; совершенствование необходимой межмышечной координации происходит в условиях, когда время усилия при сохранении специфической амплитуды движения равно соревновательному или меньше его, что обеспечивается только при преодолении сопротивления, равному соревновательному (с предельной интенсивностью) или меньше его (не ниже околопредельной интенсивности).

Известно, что в спортивной практике механическая работа мышц осуществляется в четырёх основных видах: преодолевающим, уступающем, удерживающем, комбинированном. При этом различают три основных режима напряжения мышц:

- изотонический (изменяется длина мышцы, а развиваемое напряжение остается постоянным);
- изометрический (длина мышцы не меняется, а возрастает лишь её напряжение);
- ауксотонический (одновременно изменяется длина мышцы и степень её напряжения)

Однако рассмотренные классификации не в полной мере отражают особенности и характер работы мышц в боксе. Учитывая специфический характер напряжения мышц при различных движениях (обусловленный разной степенью быстроты развития напряжения и достижения его максимальной величины), в практике бокса можно ориентироваться на следующие типы мышечного напряжения: взрывной изометрический, скоростной ациклический, фазно-тонический, а также взрывной баллистический и взрывной реактивно-баллистический.

Взрывной изометрический тип мышечного напряжения проявляется в ближнем бою и связан с преодолением физического сопротивления соперника в момент силовой борьбы. Скоростной ациклический тип напряжения присущ ударным движениям и характеризуется быстрым однократным сокращением мышц (при одиночных ударах), или несколькими быстрыми сокращениями (серии ударов). Это относится только к тактическим ударам, финтам, а также ударам типа джеб (т. е. полуакцентированным). При выполнении указанных ударов от боксёра не требуется проявления максимальной силы мышц, а необходима быстрота развития напряжения, реализуемая в скорости движения рук или ног.

При фазно-тоническом типе напряжения динамическая работа мышц сменяется удерживающей (и наоборот). При этом важно переклочение с одного типа напряжения на другой (при высоком уровне мышечного усилия в каждом из них). Эффективность такой работы во многом определяется уровнем развития силовой выносливости и абсолютной силы мышц. Взрывной баллистический тип мышечного напряжения наблюдается как при ударах типа джеб, так и при акцентированных ударах у боксёров, применяющих тактику обыгрывания. В этом случае движущая сила, разгоняющая ударное звено (руку или ногу), быстро достигает своего максимума в начале движения, а затем уменьшается. Движение при этом продолжается по инерции, и сила тяги мышц уже не разгоняет ударное звено, а лишь поддерживает его скорость на определенном уровне. Взрывной реактивно-баллистический тип мышечного напряжения проявляется в тех движениях, где четко выражена фаза предварительного резкого растягивания мышц, после чего они сразу же переходят к преодолевающей работе. К таким движениям в боксе относятся челночные передвижения, уклоны и отклонения от ударов соперника с последующим мгновенным переходом к контратакующим действиям, а также тактические удары с замахом.

В своих исследованиях В.И. Филимонов с соавторами [5], выделяют баллистические и небаллистический тип ударных движений у боксёров разных тактических амплуа. Так, боксёрам-нокаутерам наиболее присущ небаллистический характер, тогда как игрокам и темповикам – баллистический.

Рассмотрим подробнее движения в боксе, в которых проявляется баллистический тип напряжения мышц. Баллистическими движениями называют такие движения, при которых мышцы-агонисты активны в начале движения, а затем движение продолжается по инерции; антагонисты при этом расслаблены. Развитию силы способствует участие в движении большой массы и высокая скорость.

Некоторые исследователи считают, что баллистический тип движений является наиболее совершенным и экономичным. Их экономичность объясняется тем, что накопленная в начальной фазе кинетическая энергия используется целесообразно, а дополнительные усилия сведены к минимуму. Большое число движений при хорошо выработанном навыке совершаются по инерции (сюда относятся многие ударные движения). Однако, баллистический тип движения, хотя он весьма широко распространен, нельзя считать универсальным. При баллистических движениях максимум развиваемой силы приурочен к началу движения. В то же время, например, нокаутирующие удары носят ярко выраженный силовой характер и совершаются как бы на вожжах при одновременном напряжении антагонистов. Это обеспечивает развитие максимума силы к концу движения, а также большую точность и помехоустойчивость при некотором проигрывании в скорости. Кроме того, при этом возможна коррекция по ходу.

Тактические удары, финты, джебы выполняются с дальней дистанции по механизму баллистических движений, они менее точны и сильны, но имеют высокую финальную скорость. Таким образом, в бою боксёры нокаутеры применяют преимущественно небаллистические удары, а боксёры игровики и темповики – баллистические удары. Однако следует отметить, и это подтверждается практикой бокса, что боксёры высокой квалификации, в зависимости от ситуации, способны наносить те и другие разновидности ударов.

Необходимо отметить исследования Мансур Хамда, Ф.Е. Захарова [6; 7], в которых они показали, что если одна группа мышц отстаёт в развитии, то это может оказать отрицательное влияние на динамику всего двигательного действия, и негативно отражается на силе удара. Они выделили доминирующие и отстающие группы мышц. Отстающие группы мышц должны быть «подтянуты» до должного уровня. Любое движение человека всегда конкретно и целенаправленно. Поэтому и сила, проявляемая мышцами для обеспечения этого движения, также конкретна и целенаправленна. Отсюда о силе мышц надо говорить не вообще, а только с учетом решаемой с её помощью двигательной задачи и характера, реализующего эту задачу, движения. Иными словами, средства и методы силовой тренировки должны быть адекватны режиму работы двигательного аппарата в специализированном упражнении и способствовать его качественному выполнению. Методологическая сущность этого положения сформулирована в так называемом, принципе динамического соответствия, включающем в себе ряд теоретически и экспериментально обоснованных критериев оценки, которыми следует

руководствоваться при выборе средств и методов развития силы мышц применительно к конкретной спортивной деятельности. Такие критерии учитывают биомеханические особенности работы мышц в спортивных движениях и носят, естественно, обобщающий характер.

Реализация этого важного принципа возможна на основе определенных критериев соответствия, к которым относятся: амплитуда и направление движения; акцентируемый участок рабочей амплитуды движения; величина динамического усилия; быстрота развития максимума усилия; режим работы мышц.

Необходимо подчеркнуть, что специальная силовая подготовка имеет существенное значение, как в начале предсоревновательного этапа подготовки, так и на его завершающей стадии, благодаря чему достигается высокий уровень специальной подготовленности к успешной соревновательной деятельности.

Обобщая изложенное, можно сделать заключение о необходимости организации специально-силовой подготовки боксеров с учётом специфического характера их боевой деятельности. В связи с этим должен осуществляться подбор силовых упражнений, направленных на воспитание способностей, соответствующих индивидуальным особенностям спортсменов.

Библиографический список

1. Верхошанский Ю.В. *Основы специальной силовой подготовки в спорте*. Москва, 2013.
2. Зациорский В.М. *Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания*. Москва, 2009.
3. Матвеев Л.П. *Общая теория спорта и её прикладные аспекты*. 4-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург, 2005.
4. Копцев К.Н. *Повышение эффективности специальной скоростно-силовой подготовленности боксеров высокой квалификации на предсоревновательном этапе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
5. Филимонов В.И. *Педагогическая система физической подготовки боксеров*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2003.
6. Захаров Ф.Е. *Повышение надежности выполнения коронных приёмов борцами греко-римского стиля на основе индивидуализации скоростно-силовой подготовки*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
7. Мансур Хамда. *Индивидуализация общей и специальной силовой подготовки боксеров высокой квалификации на предсоревновательном этапе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1999.

References

1. Verhoshanskij Yu.V. *Osnovy special'noj silovoj podgotovki v sporte*. Moskva, 2013.
2. Zaciorskij V.M. *Fizicheskie kachestva sportsmena: osnovy teorii i metodiki vospitaniya*. Moskva, 2009.
3. Matveev L.P. *Obschaya teoriya sporta i ee prikladnye aspekty*. 4-e izd., ispr. i. dop. Sankt-Peterburg, 2005.
4. Kopcev K.N. *Povyshenie `effektivnosti special'noj skorostno-silovoj podgotovlennosti bokserov vysokoj kvalifikacii na pedsorevnovatel'nom `etape*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
5. Filimonov V.I. *Pedagogicheskaya sistema fizicheskoy podgotovki bokserov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2003.
6. Zaharov F.E. *Povyshenie nadezhnosti vpolneniya koronnyh priemov borcami greko-rimskogo stilya na osnove individualizacii skorostno-silovoj podgotovki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
7. Mansur Hamda. *Individualizaciya obschej i special'noj silovoj podgotovki bokserov vysokoj kvalifikacii na pedsorevnovatel'nom `etape*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 28.01.18

УДК 78

Zeynalli G.N., Teacher of Music Theory Department, doctoral postgraduate, BMA n.a. U. Hacıbeyli (Baku, Azerbaijan),
E-mail: f-no@list.ru

CREATIVE PORTRAIT OF SARDAR FARADZHEV, A COMPOSER AND TEACHER. The article primarily refers to the name of Uzeir Hajibeyli, a great composer, who is a founder and innovator of the musical culture of Azerbaijan and the whole East. The work explains the creative portrait of Sardar Faradzhev, a talented Azerbaijanian composer, teacher, musicologist and his public figure, who continued the traditions of Uzeir Hajibeyli and other venerable composers of Azerbaijan. The article pays special attention to Sardar Faradzhev's pedagogical activity. The paper notes his versatility as a teacher, the ability to combine the education of soloists-instrumentalists with scientific guidance in working with students-masters. The work describes the entire creative life of the composer from the very beginning to the present day. The names of some works are presented. The researcher considers genre features of his works, his achievements and positions.

Key words: composer, Uzeir Hajibeyli, Sardar Faradzhev, genre, musical comedy, operetta, house-museum of Uzeir Hajibeyli.

Г.Н. Зейналлы, преп. каф. теории музыки, докторант Бакинской Музыкальной Академии имени У. Гаджибейли, г. Баку,
E-mail: f-no@list.ru

ТВОРЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ КОМПОЗИТОРА И ПЕДАГОГА САРДАРА ФАРАДЖЕВА

В данной статье раскрывается творческий портрет талантливого азербайджанского композитора, педагога, музыковеда, общественного деятеля – Сардара Фараджева, являющегося достойным продолжателем традиций Узеира Гаджибейли и других маститых композиторов Азербайджана. В статье уделяется особое внимание педагогической деятельности Сардара Фараджева. Отмечается его разносторонность как педагога, умение совмещать подготовку солистов-инструменталистов с научным руководством в работе со студентами-магистрами. Также описывается весь творческий путь композитора от самого начала до сегодняшнего дня. Представлены названия некоторых произведений. Рассматриваются жанровые особенности этих произведений. В конце статьи отмечаются достижения и занимаемые должности композитора.

Ключевые слова: композитор, Узеир Гаджибейли, Сардар Фараджев, жанр, музыкальная комедия, оперетта, дом-музей Узеира Гаджибейли.

Как известно, музыкальная культура Азербайджана представлена блестящей плеядой композиторов, исполнителей, дирижеров, музыковедов. Во главе её стоит великий азербайджанский композитор, ученый, музыкально-общественный деятель Узеир Гаджибейли, заложивший основу азербайджанского классического музыкального искусства.

Композиторская школа, завоевавшая мировую известность, представлена именами выдающихся азербайджанских композиторов Кара Караева, Фикрета Амирова, Ниязи, Джавдета Гаджиева, Султана Гаджибекова, Арифа Меликова, Хайяма Мирзазаде, Васифа Адигезалова, Акшина Ализаде и др. Естественно, что новое поколение композиторов достойно продолжает дело про-

паганды и развития азербайджанской музыкальной культуры. В настоящей статье мы хотели бы обратиться к творческому портрету одного из современных азербайджанских композиторов, общественных деятелей, к портрету ученика народного артиста Хайяма Мирзазаде, талантливого композитора, критика-музыка-веда Сардара Фараджева [1].

Сардар Фараджев родился 8 декабря 1957 года в городе Баку. Первоначальное музыкальное образование будущий композитор получил по классу тара в музыкальной школе №18, а с 1973 года продолжил обучение в среднем специальном музыкальном техникуме имени Асафа Зейналлы. В годы учёбы он занимался по классу тара у видных азербайджанских педагогов Бахрама Мансурова, Акифа Новрузова, а также по некоторым специальным предметам учился в классе известных деятелей музыкальной культуры Гаджи Ханмамедова, Митата Ахмедова и др. Наряду с игрой на таре, С. Фараджев факультативно начинает заниматься композицией в классе талантливого азербайджанского композитора Азиза Азизова. В годы учебы в музыкальном техникуме им. Асафа Зейналлы молодой композитор создал целый ряд интересных произведений разных жанров: Вариации и прелюдию для фортепиано, струнный квартет, «Два танца» для оркестра народных инструментов, квинтет (2 тара, 2 кеманчи и фортепиано) и др.

В 1977 году С. Фараджев поступает в Азербайджанскую Государственную Консерваторию имени Узеира Гаджибекова по специальности «композиция» и попадает в класс выдающегося азербайджанского композитора, лауреата государственной премии Азербайджана, кавалера ордена «Славы», народного артиста Азербайджана, профессора Хайяма Мирзазаде. В период обучения в Азгосконсерватории из-под пера молодого начинающего композитора вышли такие произведения, как прелюдии для фортепиано, Скерцо для скрипки и фортепиано, ноктюрн для флейты и фортепиано, трио для кларнета, скрипки и фортепиано, симфония № 1 для большого симфонического оркестра и др.

После окончания Азгосконсерватории С. Фараджев активно продолжает свою творческую деятельность. Он из тех композиторов, кто всегда впереди, в гуще музыкальных и творческих событий. И по сегодняшний день он постоянно в работе, в творчестве. Его произведения звучат как в Азербайджане, так и за его пределами, привлекая внимание слушателей глубоким философским смыслом, масштабностью и одновременно своей искренностью и теплотой [2].

Круг творческих интересов композитора весьма широк. Он автор симфонических, камерно-инструментальных, вокальных, вокально-симфонических, хоровых произведений, опер, музыкальных комедий, музыки для кино и театральных спектаклей. Подчеркнем, что в его творчестве значимое место занимает реставрация, обработка и редактирование произведений великого азербайджанского композитора Узеира Гаджибея.

Творчество Сардара Фараджева очень разнообразно и многопланово. Камерно-инструментальное творчество композитора представлено следующими произведениями: для фортепиано – «Прелюдии», «Вариации», Сонатина, «Пьесы» для 2-х роялей, «Концертная сюита» для 2-х роялей и др.; для скрипки и ф-но – «Скерцо», «Элегия», «Сентиментальный вальс», «Звездная ночь» и др.; для флейты и ф-но «Соната», «Ноктюрн» и др.; «Два танца» для оркестра народных инструментов, «Трио» для кларнета, скрипки и ф-но, квинтет для 2-х таров, 2-х кеманчей и ф-но, струнный Квартет, «Сюита» для струнного оркестра, 3 Пьесы для струнного Квартета, «Альбом» для фортепиано, «Альбом» для тара и фортепиано, «Альбом» для кеманчи и фортепиано, пьеса для кеманчи, «A jokes for John Haines» для камерного оркестра, «Eternall call» для камерного оркестра, «Вечный звон» для 2-х флейт, гобоя, кларнета, валторны, 2-х скрипок и органа, «Нежный вальс» для камерного оркестра и фортепиано, «Турецкий танец» для камерного оркестра и фортепиано, 2 пьесы для квартета медно-духовых, 2 пьесы для деревянно-духовых инструментов и др.

Кроме того, Сардар Фараджев является автором вокальных, вокально-симфонических и хоровых произведений: вокальный цикл на стихотворение Вагифа Джабраилзаде, поэма для голоса и БСО «Səfadan qeyri» на стихотворение М. Физули, баллада «Беженец» (Qaçqın) для голоса и БСО на стихотворение Г. Джавида, ода «О Великому гражданине» для баритона, хора и БСО, посвящённая Г. Алиеву, «Триптих» для хора и соло кларнета, на стихотворение В. Самадоглу, «Псалм-150» для сопрано, флейты, скрипки, органа и хора, «Пассивная любовь» ("Sur passiving love") для сопрано, скрипки, виолончели и фортепиано, «Театральный

гимн» для хора и эстрадно-симфонического оркестра, написанный на слова С. Шахбейли в связи со 125-летием национально-го театра, «Диптих» концерт для хораа capella, написанный на основе двух стихотворений, посвящённых Самедом Вургуну Узеиру Гаджибейли, рапсодия «Баяты-Шираз» для оркестра народных инструментов, баллада «Веугək» для голоса (баритона) и БСО по мотивам эпоса «Деде Горгуд», баллада «Vəpuşçək» для голоса (сопрано) и БСО по мотивам эпоса «Деде Горгуд», «12 детских» песен для голоса и фортепиано, 2 вокальные картинки «Облако, оставшееся в детстве» и «İstanbul, boğaz içi», написанные на слова Гамлета Исаханлара, «5 песен» на стихотворение Н. Наджафоглу, оратория «Бесконечный караван» для шести солистов, хора и БСО, написанная на слова Н.Ф. Кысакурека. песни «Обманчивый мир» и «Не забывай меня», а также марш «Когда Родина в опасности», написанный для голоса и оркестра духовых и ударных инструментов. Нужно отметить, что в последних трех произведениях композитор является автором не только музыки, но и слов в частности.

Симфоническое творчество композитора также весьма масштабно. Он автор 2-х симфоний. I симфония для БСО написана в 1981-м году как дипломная работа. II симфония «Шах Хатаи» также написана для БСО. Кроме того, им написана «Юмореска» для малого состава симфонического оркестра, «Неспетая колыбельная» ("Oxunmamış laylay") для малого состава симфонического оркестра, Симфоническое произведение «Траурные куранты» ("Matəm harayları") для БСО, посвященное памяти погибших шехидов, защитников Родины, Струнная сюита «Сцены из народного праздника» в 5 частях, Симфоническая фреска «Легенда о Кероглы» для БСО, Симфоническая Увертюра «Турецкий праздник» ("Türk bayramı"), написанная к 20-летию юбилею Тюркской и другие произведения.

Перу Сардара Фараджева принадлежат 4 оперетты: «Любовь на сцене» (либретто-А.Амири), «Мусье Жордан» (по мотивам М.Ф. Ахундова «Повесть о Мусье Жордане – учёном ботанике и колдуне, дервише Масталишахе», либретто – автора), «Супруги на день» (по мотивам комедии Р.Н. Гюнтекина «Хюлле-чи»), «В городе есть маньяк» (по мотивам комедии Азиза Неси.). [3] Также композитором создана одна детская рок-опера «Шенгюль, Менгюль» (по мотивам азербайджанских народных сказок, либретто – М. Мушвига и автора), музыкальная комедия «Жених банкир» (Либретто – Т.Велиевой), мюзикл «Мера за меру» (по мотивам одноименной пьесы В. Шекспира) и музыка к более чем 40-ка кинофильмам и театральным спектаклям. Композитор является также автором балета «Джавад хан».

Сардар Фараджев всегда на протяжении своего творческого пути играл важную роль в развитии азербайджанской музыкальной культуры, в деле пропаганды азербайджанского музыкального искусства. Так, его произведения исполняют не только в Азербайджане, но и за рубежом в рамках международных фестивалей и конкурсов. Подчеркнем, что в зарубежных странах композитор не только выступает со своими произведениями, но также заключает интересные творческие союзы с деятелями искусств других стран. К примеру, по заказу американского композитора и дирижера Джона Хайнеса С. Фараджев создал целый ряд произведений: "Psalm-150", "A jokes for John Haines", "Sur passiving love", "Eternal call", которые с успехом прозвучали на сценах разных стран и завоевали заслуженный успех.

В своем творчестве С. Фараджев всегда уделяет большое внимание образно-эмоциональному, художественному содержанию произведений. Композитор считает, что сила воздействия музыки настолько велика, что посредством музыки можно передать слушателю самые разнообразные чувства. Сардар Фараджев: «Каждое музыкальное произведение – дитя своего времени. Т. е. музыка, созданная в XX веке, должна соответствовать по стилю и содержанию своему времени. Даже если эта музыка будет одноголосной, в её мелодике, интонациях это соответствие своему времени должно ощущаться. Современность музыки не должна зависеть от уровня сложности применяемых технологий. Даже в односторонности красоту мелодии можно и должно передать слушателю».

Действительно, во всех произведениях С. Фараджева можно услышать подтверждение его слов. Начиная с простой односторонней мелодии и вплоть до сложных симфонических произведений, несмотря на использование современных технологий, его музыкальный язык отличается простотой и ясностью, одновременно поражая внимание слушателей интересными и необычными гармоническими находками.

Композитор, опираясь на закономерности азербайджанской музыки устной традиции, в то же время широко использует европейские средства музыкальной выразительности, уделяет большое внимание полифоническим приемам развития, особенностям гармонического языка. Его произведения отличаются высоким уровнем профессионализма, органичным синтезом особенностей национальной музыки, мугамных средств выразительности и традиций европейской композиторской школы.

Будучи выдающимся композитором, музыковедом и общественным деятелем Сардар Фараджев является также прекрасным педагогом. Он начал свою педагогическую деятельность в 1977 году, работая преподавателем по классу тара в 6 музыкальной школы имени Фикрета Амирова. Его ученики регулярно принимали активное участие в школьных концертах. Начиная с 1990 года, окончив к тому времени Азгосконсерваторию имени Узеира Гаджибекова по классу композиции, Сардар Фараджев начал преподавать также и предметы музыкальной теории. С 2009 года он ведёт предметы «Оркестровка» и «Инструментоведение» на кафедре «Дирижирования» в Азербайджанской Национальной Консерватории. Сардар Фараджев является также научным руководителем десяти магистров. Трое из них защитили магистерскую диссертацию под его руководством. Сардар Фараджев, будучи истинным педагогом, создаёт произведения для учащихся средних и высших учебных заведений с учетом их индивидуальных исполнительских возможностей. Необходимо также отметить то, что камерно-инструментальные произведения Сардара Фараджева занимают достойное место в учебных программах музыкальных школ и высших учебных заведений.

Наряду с композиторским творчеством, С. Фараджев как общественный деятель активно участвует в пропаганде азербайджанского музыкального искусства. Начав с 1984 года свою работу в Мемориальном Доме-музее Узеира Гаджибеяли, в 1999

С. Фараджев стал учёным секретарем, а с 2005 года директором названного музея.

Наряду с работой в музее, С. Фараджев с 1990 года активно включается в деятельность Союза Композиторов Азербайджана, являясь членом Правления союза, с 2002 года – заведующим секцией «Музыкальный театр», с 2012 года и по сегодняшний день занимает почетную должность секретаря союза композиторов. В 2017 году С. Фараджев был награжден званием почетного профессора Международной Академии Экоэнергетики.

Говоря об общественной деятельности С. Фараджева необходимо отметить, что он активно участвует в республиканских и международных конференциях, печатается в различных газетах и журналах, выступает в качестве ведущего в телевизионных и радиопередачах. Он – редактор и составитель более 10 книг, связанных с творчеством великого композитора Узеира Гаджибеяли. Неслучайно также, что именно С. Фараджеву, наделённому талантом ученого-музыковеда, неоднократно поручалось редактирование и книг, связанных с именем Узеира Гаджибеяли, и произведений самого композитора. Кроме того, некоторые книги на иностранных языках также выходили под редакцией Сардара Фараджева.

Заслуженный деятель искусств Азербайджанской Республики (2007), директор Дома-музея Узеира Гаджибеяли (2005), секретарь Союза Композиторов Азербайджана (2012), преподаватель Азербайджанской Национальной Консерватории (по классу оркестровки и инструментоведения, 2009), лауреат премии Республиканского Фонда Культуры, почетный профессор Международной Академии Экоэнергетики, автор книг «В свете Узеира», «Узеир Гаджибеяли в воспоминаниях современников», автор более 1000 стихов, рассказов, сценических произведений и либретто, лауреат более 10 конкурсов композиторов и общественный деятель Сардар Фараджев и сегодня, как и всегда, работает на благо развития и пропаганды азербайджанской музыкальной культуры и искусства.

Библиографический список

1. *Музыкальный энциклопедический словарь*. Главный редактор Г.В. Келдыш, Москва: Советская энциклопедия, 1990.
2. Мамедова Л.М. *Страницы творческой биографии Сардара Фараджева*. Баку: «Мутарджим», 2014.
3. Бадалбеяли А.Б. *Толковый монографический музыкальный словарь*. Баку: Эльм, 1969.

References

1. *Muzykal'nyj 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnijy redaktor G.V. Keldysh, Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990.
2. Mamedova L.M. *Stranicy tvorcheskoy biografii Sardara Faradzheva*. Baku: «Mutardzhim», 2014.
3. Badalbejli A.B. *Tolkovyy monograficheskij muzykal'nyj slovar'*. Baku: 'El'm, 1969.

Статья поступила в редакцию 19.01.18

УДК 378

Isaeva M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Teaching Methods of Geometry and Mathematics, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: isaeva_m_a@mail.ru*

THE NATURE AND CONTENTS OF PROJECT ACTIVITIES OF A TEACHER IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION. The article studies the nature and contents of project activities of a teacher in teachers' training system, their classification. The author selects the following types of projects: performing a constructive and search project. The project activity is one of the ways of learning that ensures the development of creative personality, able to navigate effectively in the conditions of constant growth of information, able to apply it to solving creative challenges and continuous self-education. The work was financially supported by a grant from Chechen State Pedagogical University for scientific research initiative.

Key words: project activity of teachers, project method, student, future teacher of mathematics.

М.А. Исаева, канд. пед. наук, доц. каф. геометрии и методики преподавания математики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: isaeva_m_a@mail.ru

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Работа выполнена при финансовой поддержке внутриузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование.

В статье изучена сущность и содержание проектной деятельности педагога в системе педагогического образования, рассмотрена классификация и выделены такие виды проектов, как: исполнительский конструктивный и поисковый проект. Проектная деятельность выступает одним из способов обучения, который обеспечивает развитие креативной личности, способной эффективно ориентироваться в условиях постоянного многократного роста информации, умеющей применять ее для решения возникающих творческих задач и непрерывного самообразования.

Ключевые слова: проектная деятельность педагога, метод проектов, студент, будущий учитель математики.

Проектно-исследовательский подход выступает одним из способов обучения, который обеспечивает развитие креативной личности, способной эффективно ориентироваться в условиях постоянного многократного роста информации, умеющей применять её для решения возникающих творческих задач и непрерывного самообразования.

Метод проектов является понятием из области дидактики и частных методик. Метод проектов предполагает достижение дидактической цели через подробную разработку проблемы, которая завершается конкретным результатом. В понятие результат вкладывается довольно широкий смысл – от поделки, сделанной учащимся, до научного труда или мультимедиа-продукта.

С.Р. Халилов, анализируя содержательные характеристики метода проектов, установил, что к его особенностям относятся:

- направленность (ориентация) на продукт (результат), который достигается при решении значимых проектных задач, причем, внешний результат можно актуализировать, применять на практике, а внутренний результат или опыт деятельности становится достоянием учащихся, его ценностью и компетентностью, соединяющей знания и умения;
- ориентация на действительность, поскольку обучение должно практико-ориентированный характер и осуществляться в условиях, близких к реальной жизни;
- исследовательская направленность;
- ответственность каждого учащегося за результаты деятельности и постоянный самоанализ своих результатов, доведение работы до конца, самостоятельность, планирование, самоуправление [1].

По мнению В.В. Гузеева, «новые цели образования неизбежно приводят к изменению образовательной парадигмы: должны отмереть и ныне царствующая информационно-перцептивная парадигма, и всё ещё не освоенная дальше деклараций информационно-деятельностная. Наступает эпоха деятельностно-ценностной парадигмы образования и единого глобального образовательного сообщества». К деятельностно-ценностным технологиям В.В. Гузеев относит технологию образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС) и проектное обучение [2, с. 64.]

Проанализировав имеющиеся на сегодняшний день алгоритмы проектной деятельности учащихся (В.В. Гузеев, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, Е.С. Полат и др.), выделим следующие этапы работы над проектом:

- погружение в проект (происходит рассмотрение изначально неформализованной задачи, учащиеся предлагают собственные идеи);
- реализация идей проекта (происходит сбор информации, оформление конечных результатов деятельности);
- представление результатов работы (защита проектов в различных формах, выступления учащихся на конференциях, семинарах, коллективно-творческих делах, публикация итогов проекта, анализ возможного применения результатов в повседневной жизни).

Данные этапы работы задают лишь вектор направления в выполнении проекта, но учащийся может, находясь на следующем этапе, вернуться к предыдущему, уточнить замысел, внести изменения и т. д., желая сделать свой проект более качественным. Именно здесь происходит осознанное изменение отношения учащегося к своей работе. Начав проект формальным исполнителем, школьник становится полноценным разработчиком и реализатором идей проекта. А.В. Самарской выделены несколько типов проектов в соответствии с наиболее значимыми признаками (таблица) [3, с. 74].

Исследователь Ф.А. Зуева отмечает, что особенностью выполнения проектов является совместная творческая работа педагога и обучающихся, которая позволяет полнее раскрыть творческий потенциал сторон [4, с. 25-30].

Классификация проектов по уровню творческой деятельности обучающихся предполагает следующие виды:

Исполнительский проект – выполнение работы по образцу. Цель такого рода работ – закрепление знаний, развитие умений, навыков. Отличительными чертами такого проекта являются следующие условия: все выполняемые действия учащихся одинаковые, работа выполняется по заранее запланированной и определенной схеме, ход выполнения действий устанавливается учебником, указаниями педагога.

Конструктивный проект – полное выполнение работы только в рамках условий задания и объяснения учителя, частичное использование дополнительных источников и ресурсов.

Поисковый проект – требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Ученик должен самостоятельно выбрать инструментальные средства; пропустить «через себя» тему проекта; провести самостоятельную работу по поиску информации.

Классификации проектов по уровню творческой деятельности позволяет выделить три уровня отношения учащихся к выполнению проекта: *элементарный, продвинутый, высокий*.

Начиная работу над проектом, учащийся первоначально относится к нему на элементарном уровне, работая по шаблону. Следующим шагом, под воздействием психолого-педагогических условий, становится осмысление задач и целей, которые ставит учитель, и только пройдя элементарный и продвинутый уровень работы над проектом, ученик начинает относиться к нему творчески. При этом им каждый раз выполняется три основных этапа работы над проектом: погружение в проект, реализация идей проекта, представление результатов работы.

В этой связи проектную деятельность можно представить как совместную творческую деятельность учащихся и учителей-предметников, одним из креативных продуктов которой станет проект (репродуктивный, продуктивный, креативный прототип).

Также необходимо отметить, что педагоги выполняют только функции управления и коррекции деятельности обучающихся, они не являются экспертами, а выступают в роли консультантов, помощников. Ученику отводится роль активного участника

Таблица 1

Классификация проектов

№	Признаки	Типы проектов
1	Уровень творческой деятельности	Исполнительский, конструктивный, поисковый
2	Вид деятельности	Исследовательский, творческий, информационный, ролевой (игровой), прикладной, издательский, сценарный
3	Используемые умения	Проектные, предметные, творческие, интеллектуальные
4	Содержание	Монопредметный, межпредметный, надпредметный (внепрограммный)
5	База выполнения	Школьный, внешкольный, международный
6	Количественный состав участников проекта	Индивидуальный, парный, групповой
7	Продолжительности выполнения	Краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный
8	Характер координации проекта	Открытый, скрытый
9	Формы продуктов деятельности	Материальные (отчет, презентация, выставка), личностные качества (знания, умения, способности, компетенции)
10	Использование средств обучения	Традиционные (печатные, наглядные, технические), информационные и коммуникативные (компьютерные) средства;
11	Включенность проектов в тематический план	Текущие, итоговые
12	Возрастной состав участников проекта	Одновозрастной, разновозрастной

процесса проектирования. Он сам ставит перед собой задачи, планирует их решение, осуществляет контроль своих действий и оценку результата труда, определяет персональный план действий.

Эффективность выполнения проектной работы в процессе обучения во многом зависит от ее организации, содержания и характера, взаимосвязи наличных и предлагаемых знаний в процессе выполнения работы, а также глубокой заинтересованности, тех эмоций, которые переживают участники проекта. «Эмотивность, заинтересованность, мотивация в креативной деятельности – важнейшие качества, сопровождающие любое творчество личности» [5, с. 167 – 169].

Внедрение метода проектов в образовательный процесс сопровождается рядом нововведений, а именно подготовки ка-

дров готовых развивать собственную креативность, улучшение материально-технической базы, создание специальных условий организации педагогического процесса [6].

Основным среди этих условий является изменение модели учебного процесса: смена приоритетов, модификация состава субъектов всех участников педагогического процесса и их позиций. Это стандартная идейная составляющая организационно-педагогических условий, развитие новейшей философии обучения, без понимания которой реализация учителем метода проектов не принесет ожидаемых результатов. Данная установка реализуется в рамках построения образовательного процесса на основе ФГОС, предполагающего максимально полную реализацию проектно-исследовательского метода в процессе обучения.

Библиографический список

1. Халилов С.Р. Педагогические условия реализации метода проектов в профессиональной подготовке будущего педагога. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2012.
2. Гузеев В.В., Дахин А.Н., Кульбеда Н.В., Новожилова Н.В. *Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех*. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2004.
3. Люткин Н.И. *Научно-исследовательская деятельность как ведущий компонент профессиональной подготовки преподавателей химии*. Владикавказ: СОГУ, 2004.
4. Зуева Ф.А. Проектная деятельность как средство учебно-педагогического взаимодействия в образовательном процессе. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2013; № 3-4: 25 – 30.
5. Романенко Н.М., Романенко А.В. Проблема эмотивности в языке рекламного интервью. *Человеческий капитал*. 2015; 5 (77): 167 – 169.
6. Филимонок Л.А. Становление проектной культуры студентов в условиях модернизации системы образования. *Наука и образование*. 2008; Т. 2: 651.

References

1. Halilov S.R. *Pedagogicheskie usloviya realizacii metoda projektov v professional'noj podgotovke buduschego pedagoga*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2012.
2. Guzeev V.V., Dahin A.N., Kul'beda N.V., Novozhilova N.V. *Obrazovatel'naya tehnologiya XXI veka: deyatel'nost', cennosti, uspeh*. Moskva: Centr «Pedagogicheskij poisk», 2004.
3. Lyutkin N.I. *Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak vedushchij komponent professional'noj podgotovki prepodavatelej himii*. Vladikavkaz: SOGU, 2004.
4. Zueva F.A. *Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo uchebno-pedagogicheskogo vzaimodejstviya v obrazovatel'nom processe*. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2013; № 3-4: 25 – 30.
5. Romanenko N.M., Romanenko A.V. *Problema emotivnosti v yazyke reklamnogo interv'yu*. *Chelovecheskij kapital*. 2015; 5 (77): 167 – 169.
6. Filimonuk L.A. *Stanovlenie proektnoj kul'tury studentov v usloviyah modernizacii sistemy obrazovaniya*. *Nauka i obrazovanie*. 2008; T. 2: 651.

Статья поступила в редакцию 22.01.18

УДК 37.036.5

Kirnarskaya D.K., Doctor of Sciences (Art, Psychology), Professor, Gnessin Russian Academy of Music (Moscow, Russia),
E-mail: kirnarskiy@gmail.com

NATIONAL MENTALITY IN MUSICAL PEDAGOGICS: RUSSIA – THE WEST. The article analyzes the distinctions of Russian and foreign systems of musical training of children caused by differences in social mental sets of the Russian and the western society. The author builds parametrical comparisons of the purposes, methods and results of training in the Russian and western systems of music education. Respectively, the Russian system is characterized by strict discipline with a possibility of application of rigid teaching methods, deep connection between the pupil and the teacher, responsibility of the teacher for results of training and the professional future of the pupil. The western system is distinguished by orientation to enjoy playing music process, a lack of a strict regulation of forms and ways of training, unacceptability of authoritative teaching methods and pressure upon the pupil, full independence of the pupil, his personal responsibility for results of training and his further professional way. The author connects these features with the mentality of the Russian and western societies caused by domination of collectivist or individualistic consciousness.

Key words: music education of children, education purposes, training methods, Russian and western mentality.

Д.К. Кирнарская, д-р искусствоведения, д-р психол. наук, проф., проректор Российской академии музыки им. Гнесиных, г. Москва, E-mail: kirnarskiy@gmail.com

НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: РОССИЯ – ЗАПАД

В статье анализируются различия отечественной и зарубежной систем музыкального обучения детей, обусловленные различиями в социально-психологических установках российского и западного общества. Автор выстраивает параметрические сопоставления целей, методов и результатов обучения в российской и западной системах музыкального образования. Соответственно, отечественную систему характеризуют направленность на овладение высоким уровнем мастерства, строгая дисциплина с возможностью применения жестких методов обучения, глубокая связь ученика с педагогом, ответственность педагога за результат обучения и дальнейшую профессиональную судьбу ученика. Западную систему отличает направленность на получение удовольствия от процесса музицирования, отсутствие строгой регламентации форм и способов обучения, неприемлемость авторитарных методов и давления на ученика, полная самостоятельность ученика, его личная ответственность за результат обучения и выбор дальнейшего профессионального пути. Данные установки автор связывает с менталитетом российского и западного общества, обусловленным преобладанием коллективистского или индивидуалистического сознания.

Ключевые слова: музыкальное образование детей, цели образования, методы обучения, российский и западный менталитет.

Россия и Европа – это две составляющие единой в своей сущности культуры, где классической музыке с её устоявшимися формами и жанрами, композиторскими и исполнительскими традициями, и, соответственно, с её системой подготовки кадров отведено почётное место. Казалось бы, музыкальное образование, и профессиональное и любительское, должно иметь в России и Европе массу общего, на фоне которого некоторые отличия могли бы потеряться и показаться несущественными. Однако в действительности мы наблюдаем обратную картину: сопоставление и сравнение музыкально-педагогической методологии, сложившейся в нашем отечестве и за его пределами, постоянно провоцирует на то, чтобы фиксировать отличия или даже антагонизм, некую противоположную направленность традиций преподавания музыкального искусства по обе стороны воображаемой «границы». То и дело всплывают споры о том, какая система преподавания лучше, и если уж российская система подготовки музыкантов признана наиболее передовой и эффективной, то за счёт чего она является таковой?

Необходимо сразу отметить, что окончательное решение этого вопроса невозможно в принципе, потому что не выработаны научные параметры описания музыкально-педагогического процесса. Рассматривая данное явление, мы скорее представляем, предполагаем и воображаем, нежели знаем достоверно. Тем не менее, нужно признать, что все участники музыкально-образовательного процесса – и преподаватели-музыканты, и учащиеся, пришедшие в музыкальную профессию, и учащиеся, выбравшие для себя иные пути в жизни – все они находят существенные различия между тем, как организован процесс обучения музыке в России и на Западе, как этот процесс в реальности выглядит, какие цели ставит и какими способами их достигает. И в этих различиях, по всеобщему признанию, явно проглядывает связь между принципами общественного устройства и стилем социальной коммуникации, принятыми в России и на Западе, с одной стороны, и музыкально-педагогическими традициями и принципами, с другой.

Рассмотрение обозначенных различий необходимо начать с целей музыкального обучения и определить, будут ли они совпадать или отличаться, и каким образом?

На первый взгляд, цели музыкального образования должны быть общими как для России, так и для Запада, потому что и «там» и «тут» оно направлено на подготовку молодого поколения к принятию на себя столь необходимых для функционирования музыкальной культуры ролей композитора, исполнителя и слушателя. Однако при ближайшем рассмотрении цели эти оказываются далеко не идентичными.

Цель музыкально-педагогического процесса в России – это овладение музыкальными навыками на возможно более высоком уровне, достижение возможно более высокого класса музыкального мастерства. Так или иначе, но наши учащиеся должны предъявить результат – большой или маленький, высокий или недостаточный, но они должны показать, продемонстрировать, подтвердить то, чему научились и чем овладели. Независимо от того, планирует ли учащийся в дальнейшем заниматься музыкой профессионально, с него все равно спрашивают именно результат, он сдаёт экзамены и зачёты, напрягается и достигает вершин.

На Западе результатом является сам процесс обучения музыке – процесс получения удовольствия от музицирования, когда вместе с приятным времяпрепровождением учащийся вдобавок овладевает какими-то навыками; правда, лишь теми, которыми успел овладеть, которыми смог и захотел овладеть, а не теми, которые требовал от него педагог. Процесс музыкального обучения наилучшим образом описывает английское слово «FUN», обозначающее сразу и удовольствие, и развлечение, и даже веселье. И это вполне понятно: при частной системе музыкального образования, когда ученик самостоятельно его оплачивает, ему должно быть интересно, комфортно и даже весело. Он пришёл не трудиться, а наслаждаться. Он желает не работать в поте лица, а развлекаться: его умонастроение лучше всего характеризует известный девиз «Keep calm and don't drop out» («Будь спокоен и не уходи»). При этом педагогу приходится забыть о домашней работе учащегося: его нельзя перегружать и ему нельзя докучать.

В России на музыкальное обучение детей затрачиваются немалые государственные средства, и потому вполне логично, что результат не только ожидается, но и контролируется. Существует учебная программа: учащийся играет не то, что он слышал во дворе и не то, что понравится товарищам в школьном классе, а

то, что нужно, необходимо и полезно для развития и продвижения в овладении музыкальной квалификацией. В прежние годы эту квалификацию обозначали как «начальное музыкальное образование», теперь примерно то же содержание вкладывается в понятие «предпрофессиональная музыкальная подготовка». Таким образом, негласно предполагается, что детское музыкальное обучение, оплаченное и контролируемое государством, приведёт выпускника в ряды будущих профессионалов, и он неизбежно будет стремиться продолжить учёбу в музыкальном колледже.

На Западе негласное убеждение учащихся и родителей совершенно иное. Причём, оно даже не слишком зависит от одарённости ученика и его успехов. Ведь цель обучения – «FUN», процесс музицирования, из чего следует, что не стоит придавать ему чрезмерно большое значение. Конечно, совершенно очевидно, что и на Западе есть учащиеся, поступающие в профессиональные учебные заведения, хотя получение степени бакалавра искусств ещё не означает, что выпускник колледжа продолжит движение по музыкальной стезе. В любой момент он может кардинально поменять специальность и это никто не воспримет как фиаско: в каждый период жизни человек занимается тем, чем хочет заниматься, и тем, что ему в данный момент интересно. Но единицы, выбирающие серьёзную музыкальную карьеру, не влияют на общую установку: музыкальное образование, особенно детское – это не столько образование, сколько FUN, увлечение, хобби и развлечение. При этом процесс общения с музыкой и есть самая главная цель.

Следующий вопрос, вытекающий из различия целей музыкально-образовательного процесса в России и на Западе, – это вопрос методов обучения.

В нашем отечестве до недавнего времени система музыкального образования (да и не только музыкального) нередко применяла принуждение и давление на ученика как естественный атрибут, встроенный в саму систему обучения. О необходимости преодоления авторитарного стиля преподавания музыки в своё время было написано немало научных и публицистических работ [1].

На Западе в случае серьёзного желания ученика преуспеть в освоении музыкальной профессии со стороны педагога также может присутствовать и строгость, и дисциплина, и жёсткий контроль. Однако подобные единичные случаи не отменяют ключевого различия российской и западной музыкальной педагогики: в России ученик должен, на Западе он хочет или не хочет; в России педагог легко прибегнет к давлению и принуждению, которые для западного педагога абсолютно неприемлемы.

По свидетельствам учеников, прошедших зарубежную школу музыкального обучения (что подтверждает и собственный опыт автора статьи), западный преподаватель никогда не повысит голос на ученика, но он также вряд ли будет сидеть с ним в классе, отрабатывая каждую ноту и готовясь к очередному конкурсу. Занимаясь вежливо и всегда с улыбкой, он, пожалуй, не расстроится, если ученик провалится, не поступит в консерваторию или не пробьётся на очередное престижное прослушивание. Ученик предоставлен своей собственной судьбе и вынужден сам принимать решения.

Российский преподаватель, напротив, назначит дополнительные занятия, будет отрабатывать каждую ноту и фразу, он станет живым воплощением максимы «повторение – мать учения», он будет терпеливо учить и переучивать, показывать, заставлять и взывать. Применяя самые разные методы психологического воздействия, включая и весьма жёсткие, российский педагог добьётся от ученика не просто максимального результата, но результата на пределе его ученических и человеческих возможностей, и даже выше их. Он не примет провала ученика: усилия будут продолжены до тех пор, пока результат не будет достигнут.

Иными словами, методы, применяемые в российской и западной музыкальной педагогике, соответствуют целям. Развлекая и создавая атмосферу приятного досуга, западный преподаватель с его установкой на процесс будет использовать лишь цивилизованные и необременительные как для себя, так и для учащегося методы. При этом степень мотивации ученика останется всецело его частным делом. Преподаватель не будет брать этот психологический груз на себя, предоставив учащегося его судьбе: ответ на вопрос «быть или не быть?» в каждом случае ученик сформулирует самостоятельно. Российский же преподаватель, чья цель – достижение максимально высокого уровня мастерства, доступного ученику, не будет стесняться в

методах. Если понадобится принуждение, он не отступит; если нужно будет оказывать давление, оно будет оказано в тех рамках, в каких оно необходимо для достижения результата.

Различие целей и методов музыкального обучения в России и на Западе обуславливает и различное понимание его результатов.

Зарубежные ученики, привыкнув получать от педагога лишь самые необходимые указания, будут поступать так же и в дальнейшем, полагаясь и во время учёбы в консерватории и в начале своей карьеры лишь на собственные силы. Самостоятельность и ответственность – таков результат их музыкального воспитания. Ведь оно было нацелено вовсе не на тех редкостно одарённых детей, которым суждено проложить свою дорогу в искусстве, а предполагало обучение всех желающих, в том числе и тех, кто не желает напрягаться и стараться ради достижения каких-либо заметных результатов, для кого музыка – милое развлечение и не более того.

Российские же учащиеся, которые благодаря усилиям преподавателя превзошли сами себя, рискуют приобрести стойкую «педагогическую зависимость». Всю последующую профессиональную жизнь они будут нуждаться в советах и помощи своего наставника, обращаться к нему за квалифицированной и объективной оценкой своих успехов и неудач, обсуждать творческие проблемы и способы их решения, потому что безгранично доверяют ему и только ему – своему педагогу, и примеров тому немало [2].

Различия культур, различия так называемого менталитета не может не привести к существенным различиям музыкально-педагогических стратегий, наиболее популярных в России и на Западе. Эти стратегии уже стали неотъемлемой частью музыкально-педагогической парадигмы, принятой «там» и «тут». Сопоставить их можно по трём наиболее важным показателям: цели в России – высокое мастерство, на Западе – музыкальное развлечение; методы мотивации в России – строгая дисциплина, на Западе – игра и удовольствие; психологические результаты в России – глубокая связь с педагогом, на Западе – полная самостоятельность.

Подводя итог наблюдениям о различиях российской и западной музыкально-педагогической системы, можно отметить связь каждой из систем с глубокими социо-культурными корнями российского и западного бытия, с самими основами человеческих взаимоотношений, с представлением о сущности человека и его деятельности в мире. Так, в России издавна принята коллективистская система представлений, которая восходит к общинным основаниям национального жизнеустройства. Иногда это называют соборностью, но как все термины в рамках гуманитарного знания, «коллективистская психология» и «соборность» эквива-

лентны лишь отчасти. Однако в целом российская социальная психология, так или иначе, покоится на сильных и глубоких связях между людьми, на их существенном взаимовлиянии и взаимозависимости, на преданности человека коллективу – семье, школе, государству, и на патерналистской модели государственности и патерналистской модели взаимодействия индивида и общества, когда «один за всех и все за одного».

Западное общество в отличие от российского гораздо более индивидуалистично: превыше всего там ценится свобода, автоматически понимаемая и как личная ответственность за свою жизнь во всех её проявлениях. Человек на Западе более одинок, ему не на кого положиться и не на кого рассчитывать, кроме самого себя. Его связи с социумом носят зачастую характер договора, общество владеет человеком лишь в той мере, в какой он сам вручает обществу соответствующие полномочия. Принуждение и давление отвергаются во всех своих формах, но и поддержку человеку могут оказать лишь формальные институты государства и общества – никто, в том числе даже семья, не несёт за него ответственность, и его связи с коллективом не слишком сильны и обязательны.

Различия в социально-психологических установках российского и западного общества отчасти объясняют те противоположности, которые были отмечены в системе музыкального образования. При этом нельзя не сказать, что парадоксальным образом индивидуалистическая западная система музыкального образования, где ученик предоставлен сам себе, весьма успешно воспитывает слушательскую аудиторию, предоставляя тем, кто желает пробиться в ряды музыкальной элиты, делать это исключительно самостоятельно. Российская же система музыкального образования, склоняющаяся к квази-семейной модели отношений учителя и ученика, принятой в Азии, чрезвычайно успешно воспитывает как раз музыкальную элиту, но оказывается гораздо менее эффективной в воспитании любителей музыки, поскольку она изначально ставит своей целью возвращение одарённых индивидов, способных профессионально заниматься искусством.

Рассуждения на уровне «лучше-хуже», «более эффективно-менее эффективно» в данном контексте не продуктивны. И происходит это потому, что музыкальная педагогика – не изолированная сфера человеческого бытия, а напротив плоть от плоти всего общественного социально-психологического организма. Настоящая статья обозначила ещё одну грань ментальных различий между Россией и Западом. Вполне возможно, что лучшее осознание этих различий поможет нам, не потеряв все наиболее ценное, приоткрыть свою систему музыкального образования для того лучшего, что создано западной музыкальной педагогикой.

Библиографический список

1. Базиков А.С. *Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и пути их преодоления*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2000.
2. *Как учить музыке одарённых детей*. Составитель Е.В. Ключникова. Москва: Классика-XXI, 2010.

References

1. Bazikov A.S. *Muzikal'noe obrazovanie v sovremennoj Rossii: osnovnye protivorechiya i puti ih preodoleniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
2. *Kak učit' muzyke odarenyh detej*. Sostavitel' E.V. Klyuchnikova. Moskva: Klassika-XXI, 2010.

Статья поступила в редакцию 23.01.18

УДК 372.881.161.1

Li Jingjing, postgraduate, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: qingshui@mail.ru

PRINCIPLES OF CREATING A RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOK TO FORM INTERCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS. The article examines researched principles of creating a Russian language textbook to form intercultural competence of foreign students. We have put out factors, which influence the creation of a textbook (the purpose, content and structure of the textbook, the characteristics of its addressee), and nine interrelated principles for the creation of a textbook – the principle of aiming at forming intercultural competence, the principle of the correspondence of units of study to requirements of forming intercultural competence, the principle of creating exercises with aiming at forming intercultural competence, the principle of orientation of illustrative material on the formation of intercultural competence, the principle of complexity and interrelation of components of the internal structure of the textbook, the principle of gradual complication of educational texts and exercises, the principle of taking the level of language training of the student into account, the principle of taking the nationality of the students into account and the principle of taking the motivation of the students into account. The article also presents a textbook for Chinese students "Wise Lessons", in which these indicated principles have been used.

Key words: Russian language as a foreign language, method of teaching, intercultural textbook, intercultural competence, principle of creating a textbook.

*Ли Цзинцзин, аспирант Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург,
E-mail: qingshui@mail.ru*

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются принципы создания учебника русского языка для формирования межкультурной компетенции иностранных учащихся. Выделены факторы, влияющие на создание учебника (цель, содержание и структура учебника, особенность его адресата), и девять взаимосвязанных принципов создания учебника – принцип ориентации на формирование межкультурной компетенции, принцип соответствия единиц обучения требованиям формирования межкультурной компетенции, принцип ориентации заданий на формирование межкультурной компетенции, принцип ориентации иллюстративного материала на формирование межкультурной компетенции, принцип комплексности и взаимосвязи компонентов внутренней структуры учебника, принцип постепенного усложнения учебных текстов и заданий, принцип учета языковой подготовки учащихся, принцип учета национальности учащихся и принцип учета мотивации учащихся. Представлено учебное пособие по русскому языку для китайских учащихся «Мудрые уроки», в котором реализованы указанные принципы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика обучения, межкультурный учебник, межкультурная компетенция, принципы создания учебника.

Постановка проблемы.

Распространение идей формирования межкультурной компетенции в современной теории и практике обучения иностранному языку закономерно привело к необходимости создания так называемого межкультурного учебника, ориентированного не только на обучение аспектам языка и видам речевой деятельности, но главным образом на формирование межкультурной компетенции [1, с. 14]. Соответственно, становится актуальной разработка принципов создания такого учебника.

Выявление таких принципов и их обоснование необходимы, потому что их совокупность является концептуальной основой практики создания учебника. В них должна отражаться целостная система обучения иностранному языку, включающая, прежде всего, цели и содержание, методы и приемы формирования межкультурной компетенции.

Степень изученности проблемы.

Принципы создания учебника в научной литературе обычно описываются как требования к учебнику. При этом в одних работах представлены общие принципы создания учебника иностранного языка [2; 3; 4], в других – принципы создания учебника для конкретных систем обучения [5; 6; 7; 8; 9; 10]. Несмотря на разные подходы указанных авторов к выделению всех этих принципов, в целом для них характерна ориентация на реализацию идей коммуникативного обучения. При этом в них, как правило, не учитывается потребность формирования межкультурной компетенции.

Принципы создания межкультурного учебника иностранного языка рассматриваются в ряде работ, опубликованных в последние годы. Выделены принципы учёта межкультурной компетенции [11], аутентичности текстов, включения культурно-специфических лексических единиц в учебник, включения визуальных источников информации, иллюстрирующих культуроведческий материал, стимулирования активности работы учащихся [12], поликультурности мирового пространства [13]. А.Л. Бердичевский и А.В. Голубева определили восемь принципов создания межкультурного учебника, среди которых системно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному, комплексная мотивация деятельности учащихся по овладению русским языком, максимальная интенсификация и оптимизация учебного процесса, принцип культуроведческой ориентации текстов, принцип дифференциации и индивидуализации обучения, принцип эксплицитности целей и результатов работы над каждым тематическим блоком для учащихся, принцип учёта родного языка учащихся и включения контрастных двуязычных упражнений на осознание и сознательное преодоление интерферирующего влияния родного языка, принцип широкого полифункционального использования иллюстративного материала учебника [1, с. 30 – 32].

Последние восемь принципов касаются различных аспектов обучения иностранному языку (это не только принципы создания учебника). Среди них указаны не только методические, но и дидактические принципы, и далеко не все их них отражают специфику межкультурного учебника, что в целом свидетельствует об отсутствии взаимосвязей между ними. Учитывая сложившуюся традицию представлять принципы обучения в системном виде [14], мы полагаем, что принципы создания межкультурного учеб-

ника должны, во-первых, представлять собой сопоставимые величины, во-вторых, быть системно связаны.

Цель и методы исследования.

Целью данного исследования было определение системно связанных принципов создания межкультурного учебника русского языка для китайских учащихся (уровень В 2). Для достижения поставленной цели использовались методы теоретического анализа научной литературы, описания и систематизации полученных данных, моделирования процесса создания учебника.

Результаты исследования.

Поскольку межкультурный учебник русского языка для иностранных учащихся является одним из видов учебников иностранных языков, разработка принципов его создания должна соответствовать общим требованиям к учебнику иностранных языков. Анализ работ по теории учебника в дидактике [15; 16] и методике обучения иностранным языкам [1; 2; 6; 7] позволяет выделить следующие основные факторы, влияющие на создание учебника: цель учебника, содержание учебника, структура учебника. Кроме того, поскольку учебник всегда адресован конкретным учащимся, важным оказывается учёт их особенностей. Рассмотрим принципы создания межкультурного учебника русского языка как иностранного с учетом действия этих четырёх факторов.

Цель учебника.

Цель учебника должна соответствовать цели обучения. В нашем случае целью обучения будет формирование межкультурной компетенции иностранных учащихся. Соответственно, межкультурный учебник в целом должен быть ориентирован на реализацию этой цели, а его уроки должны быть направлены на обучение отдельным межкультурным знаниям и умениям.

Таким образом, первым принципом создания межкультурного учебника можно считать *принцип ориентации на формирование межкультурной компетенции*.

Содержание учебника.

Понятие «содержание учебника» в методической литературе часто рассматривается как более широкое по объёму по сравнению с понятием «содержание обучения». В содержание учебника принято включать лексический, фонетический и грамматический минимумы, тексты, действия по переработке данного материала, а также задания разных видов [17, с. 15].

Несмотря на то, что все указанные явления прямо или косвенно соотносятся с содержанием учебника, это явления разного характера. Языковые минимумы в целостном виде в учебниках иностранного языка представлены редко – обычно они растворены в уроках учебника. Исключения составляют двуязычные словари к урокам учебника, иногда включаемые в уроки или представленные в конце учебника. Тексты и задания, действительно, представлены в учебниках иностранного языка, а действия по переработке учебного материала относятся не к учебнику, а к процессу обучения.

Если исходить только из того, что мы встречаем в учебниках иностранного языка, то это а) единицы обучения (звуки, буквы, слова, словосочетания, предложения, тексты), данные в изолированном виде, в пояснительных и обобщающих таблицах, а также в составе единиц более высокого уровня, в том числе в речевых образцах, б) задания, обеспечивающие усвоение дан-

ных единиц или овладение ими, в) иллюстрации, облегчающие понимание и способствующие усвоению единиц обучения. В таком случае применительно к межкультурному учебнику можно сформулировать следующие принципы:

Принцип соответствия единиц обучения требованиям формирования межкультурной компетенции. В соответствии с этим принципом необходимо, чтобы единицы обучения, включенные в учебник, несли информацию о русской культуре, дающую возможность сравнивать её с аналогичной информацией о родной культуре иностранных студентов (межкультурная ценность), были актуальными для коммуникации (коммуникативность), содержали информацию, помогающую формировать у иностранных студентов уважительное и толерантное отношение к русскому народу (воспитательная ценность), включали информацию, расширяющую кругозор студентов (познавательная ценность). Речь идет, прежде всего, о таких единицах обучения, как слова, фразеологизмы, тексты.

Учебные тексты выполняют особую роль в процессе формирования межкультурной компетенции. В соответствии с указанным принципом это должны быть 1) тексты, в которых непосредственно сравниваются русская и родная для студентов культура; 2) тексты, в которых содержится информация о русской культуре, и тексты, в которых содержится информация о родной для иностранных студентов культуре, дающие возможность сравнения друг с другом [18, с. 125 – 126].

Принцип ориентации заданий на формирование межкультурной компетенции. В соответствии с этим принципом включаемые в учебник задания должны обеспечивать формирование отдельных компонентов межкультурной компетенции: знания лексики с этнокультурным компонентом семантики, фразеологизмов, культурных реалий, умения сравнивать изучаемые культурные реалии с реалиями жизни в родной стране студентов и интерпретировать их сходства и различия, способности искать информацию о русской и родной культуре, умения учитывать сходства и различия между двумя культурами в межкультурной коммуникации, уважения к чужой культуре, способности рассматривать проблему с позиции представителя другой культуры, психологической готовности к возможному появлению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации и т.д.

Принцип ориентации иллюстративного материала на формирование межкультурной компетенции. В соответствии с этим принципом в межкультурный учебник должны включаться иллюстрации, способствующие лучшему пониманию культурных реалий (изображения предметов традиционного и современного быта, популярных персонажей в фольклоре и художественной литературе, образа жизни русского народа и т.д.). Включение иллюстрации в учебник, показ звукозаписи или видеофильма позволяют студентам быстрее и лучше понимать особенности русской культуры.

Структура учебника.

В теории учебника иностранного языка структуру учебника обычно делят на внешнюю и внутреннюю [19, с. 34]. Для нас в большей степени важна внутренняя структура учебника, представляющая глубинные системные связи, которые проявляются в выборе принципов и общей стратегии обучения, в иерархии целей и задач, в формулировке заданий, в последовательности упражнений, в структуре уроков и т. д. [17, с. 14 – 15]. Ее учет применительно к специфике межкультурного учебника русского языка позволяет выделить ряд принципов создания учебника.

Принцип комплексности и взаимосвязи компонентов внутренней структуры учебника. Этот принцип требует, чтобы единицы обучения, учебные задания и иллюстрации в межкультурном учебнике русского языка были взаимосвязаны и направлены на обучение всем составляющим межкультурной компетенции, а не одной из них. Тесно связанными друг с другом должны быть уроки учебника, фрагменты каждого урока. Важный или трудный для студентов материал, появляющийся в одном уроке, должен повторяться и закрепляться в следующем уроке.

Принцип постепенного усложнения учебных текстов и заданий. Этот принцип, являющийся методическим аналогом дидактического принципа последовательности, актуален для любого учебника, в том числе и для межкультурного. При его реализации следует учитывать, что учащиеся, как правило, не знакомы с такими учебниками, им необходимо больше времени, чтобы привыкнуть к их содержанию и правилам работы с ними.

Особенности учащихся.

Особенности учащихся, такие как уровень владения языком, национальность, мотивация, возраст и т.д., считаются

важнейшими факторами, влияющими на результаты обучения иностранным языкам [20]. С этой точки зрения, для создания межкультурного учебника русского языка важны следующие принципы.

Принцип учёта языковой подготовки учащихся. При создании учебника необходимо учитывать уровень языковой подготовки учащихся. Тексты и задания не должны быть слишком сложными по языку для студентов, так как их внимание должно быть направлено прежде всего не на языковую, а на содержательную сторону текста. Чтение текста в межкультурном учебнике является лишь средством, обеспечивающим восприятие и понимание социокультурной информации. Если планируется включать в учебник аутентичные тексты, то лучше представлять их в адаптированном виде.

Принцип учёта национальности учащихся. В соответствии с этим принципом необходимо проводить сопоставительный анализ культуры страны изучаемого языка и родной культуры студентов. Кроме того, в учебник необходимо включать тексты, содержащие информацию о двух культурах, в том числе и тексты, написанные на родном языке студентов.

Следует также учитывать особенности национального характера. Например, для китайских студентов, которые обычно проявляют пассивность в условиях коммуникативного обучения, нужны упражнения, активизирующие их речевую деятельность и формирующие более открытое отношение к межкультурной коммуникации.

Принцип учёта мотивации учащихся. Для создания межкультурного учебника необходимо, чтобы отобранные учебные тексты соответствовали интересам учащихся, учебные задания были разнообразными, а иллюстрации способствовали пониманию той или иной культурной реалии и вызывали желание больше узнать о ней.

Все указанные принципы нами были реализованы в процессе создания учебного пособия по русскому языку для китайских студентов-филологов «Мудрые уроки».

Целью работы по этому пособию является формирование межкультурной компетенции студентов. В качестве основных единиц обучения выступают русские тексты для детского чтения и аналогичные им китайские тексты, отобранные по принципу их соответствия требованиям формирования межкультурной компетенции. Выбор текстов для детского чтения был обусловлен тем, что этнокультурные различия народов формируются в раннем детстве и тексты для детского чтения являются важнейшим средством их формирования.

Каждый урок сопровождается заданиями для развития межкультурной компетенции. Студентам даются задания, побуждающие их сопоставлять элементы русской и китайской культур, думать о сходствах и различиях между ними, анализировать их. Например, в одном из уроков им предлагаются тексты русской сказки «Гуси-лебеди» и китайской сказки «Фан Дань обращается к Будде за советом» («范丹求佛»). Для сравнения сюжетов и персонажей сказок предложено задание «Сравните сказки «Гуси-лебеди» и «Фань Дань обращается к Будде за советом». Какие сходства и различия вы обнаружили?». Для сравнения нравственных качеств, формируемых у русских и китайских детей при чтении этих сказок, дано задание «Какие нравственные ценности отражаются в китайской сказке? Как вы думаете, в основе русской сказки «Гуси-лебеди» и китайской сказки «Фань Дань обращается к Будде за советом» лежит одна и та же главная мысль?».

В соответствии с принципом ориентации иллюстративного материала на формирование межкультурной компетенции в данный урок включены картинки советского мультфильма «Гуси-лебеди», изображающие избушку на курьих ножках и Баба-Ягу. Студентам также предлагается самостоятельно посмотреть мультфильм «Гуси-лебеди».

Все уроки учебного пособия «Мудрые уроки» взаимосвязаны. В них рассматриваются и обсуждаются не только лингвострановедческая лексика и фразеологизмы, но прежде всего реалии русской и китайской культур (предметы традиционного и современного быта, традиционный и современный образы жизни и т. д.), ценности русского и китайского народов (статус женщины, семейные ценности, отношение к детям, верования и т. д.). Русские тексты в уроках расположены по принципу постепенного усложнения их языка и объема – учебное пособие начинается со сказки «Колобок», а завершается текстами таких сказок, как «Царевна-лягушка», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Муха-Цокотуха».

Хотя данное учебное пособие адресовано китайским студентам, владеющим русским языком на уровне В 2, некоторые тексты в аутентичном варианте оказались для них сложными, главным образом потому, что они содержали устаревшую или неактуальную лексику. Именно поэтому они были подвергнуты адаптации. В соответствии с принципом учёта национальности учащихся в каждый урок был включен китайский текст на китайском языке, в котором отражена специфика родной культуры учащихся. Разработаны задания, побуждающие учащихся принять участие в дискуссии, побуждающие их активно и открыто выражать свои мнения.

Выводы.

В данной статье впервые сделана попытка представить систему принципов создания межкультурного учебника русского языка для китайских учащихся, которая строится с учётом четырех взаимосвязанных факторов, влияющих на построение учебника (цель учебника, содержание учебника, структура учебника, особенности учащихся), и включает девять принципов его создания. Разработанное на их основе учебное пособие «Мудрые уроки» было успешно апробировано в учебном процессе, что подтвердило правомерность выделения данной системы принципов.

Библиографический список

1. Бердичевский А.Л., Голубева А.В. *Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015.
2. Бим И.Л. *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*. Москва, Русский язык, 1977.
3. Мазунова Л.К., Хасанова Р.Ф. Принципы создания современного учебника по иностранному языку. *Вестник Башкирского университета*. 2010; Т. 15; № 3: 831 – 834.
4. Сметанина М., Матушак А. Концептуальные основы составления учебника по иностранному языку на базовом и предпороговом уровне. *General and Professional Education*. 2012; 1: 45 – 52.
5. Пехливанова К., Розковцева Л. Принципы создания «международного» учебника русского языка для ученых. *Содержание и структура учебника русского языка как иностранного*. Москва, Русский язык, 1981: 231 – 241.
6. Вятютнев М.Н. *Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)*. Москва: Русский язык, 1984.
7. Арутюнов А. Р. *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*. Москва: Русский язык, 1990.
8. Успенская Е. А., Пасько Ю. В. Принципы организации учебника нового поколения по иностранному языку для вузов неязыковых специальностей. *Вестник Московской государственной академии делового администрирования*. 2013; 2 – 3 (21 – 23): 246 – 254.
9. Нефедов О.В. Содержание учебника по иностранным языкам нового поколения. *Ученые заметки ТОГУ*. 2015; Том 6; № 4: 27 – 30.
10. Тер-Саркисян Л. А. Принципы построения учебника по русскому языку для овладения базовым уровнем языка. *Молодой учёный. Международный научный журнал*. 2016; 6 (110): 943 – 945.
11. Абдуллаева М. А. Принцип учёта межкультурной компетенции в создании учебников по иностранному языку. *Учёные записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки*. 2015; 1 (42): 214 – 216.
12. Мусническая Е. В. Учебник иностранного языка в аспекте поликультурного образования. *Вестник МГЛУ*. 2013; 3 (663): 69 – 75.
13. Панкратова Е. А. Межкультурный компонент учебника иностранного языка в контексте профессиональной культуры. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; 5 (35); Ч. I: 129 – 131.
14. Капитонова Т.И., Москвитин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Санкт-Петербург: Златоуст, 2016.
15. Беспалько В. П. *Теория учебника: Дидактический аспект*. М.: Педагогика, 1988. 160 с.
16. Зуев Д.Д. *Школьный учебник*: репринтное издание. Москва: Просвещение, 2015.
17. Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание. *Содержание и структура учебника русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1981: 9 – 16.
18. Гиниятуллин И.А. Развитие межкультурных умений чтения. *Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного*. Под общей редакцией А.Л. Бердичевского. Москва: Русский язык. Курсы, 2011: 114 – 150.
19. Сятковский С.О. структуре учебников иностранных языков. *Содержание и структура учебника русского языка как иностранного*. Москва, Русский язык, 1981: 28 – 42.
20. Витлин Ж.Л. *Обучение взрослых иностранному языку*. Москва: Педагогика, 1978.

References

1. Berdichevskij A.L., Golubeva A.V. *Kak napisat' mezhkul'turnyj uchebnik russkogo yazyka kak inostrannogo*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2015.
2. Bim I.L. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika*. Moskva, Russkij yazyk, 1977.
3. Mazunova L.K., Hasanova R.F. Principy sozdaniya sovremennogo uchebnika po inostrannomu yazyku. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2010; T. 15; № 3: 831 – 834.
4. Smetanina M., Matushak A. Konceptual'nye osnovy sostavleniya uchebnika po inostrannomu yazyku na bazovom i predporogovom urovne. *General and Professional Education*. 2012; 1: 45 – 52.
5. Pehlivanova K., Rozkovceva L. Principy sozdaniya «mezhdunarodnogo» uchebnika russkogo yazyka dlya uchenyh. *Soderzhanie i struktura uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva, Russkij yazyk, 1981: 231 – 241.
6. Vyatyutnev M.N. *Teoriya uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo (metodicheskie osnovy)*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
7. Arutyunov A. R. *Teoriya i praktika sozdaniya uchebnika russkogo yazyka dlya inostrancev*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
8. Uspenskaya E. A., Pas'ko Yu. V. Principy organizacii uchebnika novogo pokoleniya po inostrannomu yazyku dlya vuzov neyazykovykh special'nostej. *Vestnik Moskovskoj gosudarstvennoj akademii delovogo administrirovaniya*. 2013; 2 – 3 (21 – 23): 246 – 254.
9. Nefedov O.V. Soderzhanie uchebnika po inostrannym yazykam novogo pokoleniya. *Uchenye zametki TOGU*. 2015; Tom 6; № 4: 27 – 30.
10. Ter-Sarkisyan L. A. Principy postroeniya uchebnika po russkomu yazyku dlya ovladeniya bazovym urovnem yazyka. *Molodoy uchenyj. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal*. 2016; 6 (110): 943 – 945.
11. Abdullaeva M. A. Princip ucheta mezhkul'turnoj kompetencii v sozdanii uchebnikov po inostrannomu yazyku. *Uchenye zapiski Hudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Gumanitarnye nauki*. 2015; 1 (42): 214 – 216.
12. Musnickaya E. V. Uchebnik inostrannogo yazyka v aspekte polikul'turnogo obrazovaniya. *Vestnik MGLU*. 2013; 3 (663): 69 – 75.
13. Pankratova E. A. Mezhkul'turnyj komponent uchebnika inostrannogo yazyka v kontekste professional'noj kul'tury. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; 5 (35); Ch. I: 129 – 131.
14. Kapitonova T.I., Moskovkin L.V. Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na `etape predvuzovskoj podgotovki. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2016.
15. Bespal'ko V. P. *Teoriya uchebnika: Didakticheskij aspekt*. M.: Pedagogika, 1988. 160 s.
16. Zuev D.D. *Shkol'nyj uchebnik*: reprintnoe izdanie. Moskva: Prosveschenie, 2015.
17. Bim I.L. Klyucheveye problemy teorii uchebnika: struktura i sodержanie. *Soderzhanie i struktura uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1981: 9 – 16.
18. Giniatullin I.A. Razvitie mezhkul'turnyh umenij chteniya. *Metodika mezhkul'turnogo obrazovaniya sredstvami russkogo yazyka kak inostrannogo*. Pod obshchej redakciej A.L. Berdichevskogo. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2011: 114 – 150.
19. Syatkovskij S.O. strukture uchebnikov inostrannykh yazykov. *Soderzhanie i struktura uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva, Russkij yazyk, 1981: 28 – 42.
20. Vitlin Zh.L. *Obuchenie vzroslykh inostrannomu yazyku*. Moskva: Pedagogika, 1978.

УДК 372 (874)

Lomov S.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Pedagogical University, Academician, Russian Academy of Education, Academician, Russian Academy of Arts (Moscow, Russia), E-mail: splomov@yandex.ru

Rudnev I.Yu., postgraduate, teaching assistant, Painting Department, Art and Graphic Faculty, Moscow State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: rudnev-ivan@yandex.ru

Anvarova O.V., postgraduate, Department of Fine Arts and Methods of Teaching, Chuvash State Pedagogical University n.a. I.Ya. Yakovlev (Cheboksary, Russia), E-mail: olga.art2013@mail.ru

SPACE EDUCATION OF CHILDREN BY MEANS OF FINE ARTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION. The article studies issues of space education of children by means of visual arts, as one of priority direction in the scientific researching of the world. This will help to create a realistic world view of children, as well as their earlier career guidance and socialization. The authors of the article suggest expanding knowledge of children and supporting their interest in this direction, helping them to learn new and useful information about space and gain new knowledge using creative visual activity on space topics with a useful and applied orientation. The result of this approach is a qualitative transformation of the learning process into a qualitative transformation of the personality. Additional education is one of the conditions for making this project real. It is a necessary educational developmental integration environment that provides an individual approach and optimal conditions for the education, upbringing and development of the individual.

Key words: natural science direction, space education, project activity, innovative approach, qualitative development of personality, additional education.

С.П. Ломов, д-р пед. наук, проф., зав. каф. истории художественной культуры, Московский педагогический государственный университет, академик РАО, академик РАО, г. Москва, E-mail: splomov@yandex.ru

И.Ю. Руднев, ассистент каф. живописи художественно-графического факультета, Института искусств Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: rudnev-ivan@yandex.ru

О.В. Анварова, аспирант каф. изобразительного искусства и методики преподавания, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, E-mail: olga.art2013@mail.ru

ТЕМА КОСМОСА НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье раскрывается проблема «космического» образования детей средствами изобразительного искусства, как одного из приоритетных направлений в естественнонаучном познании мира, для формирования у детей и подростков реалистического мировоззрения, а также ранней профориентации и социализации личности. Расширить круг познания детей и поддержать их интерес в данном направлении, помочь освоить новую, полезную информацию о космосе и получить новые знания, используя проектную, творческо-изобразительную деятельность на космические темы. Результатом такого подхода к обучению становится качественное преобразование процесса обучения и качественное преобразование личности. Дополнительное образование выступает, как одно из условий претворения данного проекта в жизнь, и является необходимой, образовательно-развивающей, интеграционной средой, обеспечивающей индивидуальный подход и оптимальные условия для обучения, воспитания и развития.

Ключевые слова: естественнонаучное направление, тема космоса в изобразительном искусстве, проектная деятельность, инновационный подход, качественное развитие личности, дополнительное образование детей.

5 – 6 октября 2017 года в г. Благовещенске проходила I Международная научно-методическая конференция «Естественно-научный потенциал космического образования в профильных классах общеобразовательной школы» на базе ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет». В общей сложности в конференции участвовало более 130 учёных из Москвы, Хабаровска, Владивостока, Забайкальского края, а также учителя из школ Приамурья. Тема конференции продиктована актуальной необходимостью внедрения инновационных подходов целенаправленного и профессионального обучения детей в естественнонаучном направлении для освоения ими реальной картины мира на всех ступенях общеобразовательной школы, для формирования у них реалистического мировоззрения, а так же для ранней профориентации и социализации личности.

Тема космоса выбрана не случайно. Загадочная Вселенная притягивает внимание и будоражит воображение людей. Мир, далекий и близкий, загадочный и таинственный, возможность проникнуть взглядом и мечтой сквозь пространство и время и увидеть совершенно другую Вселенную и другую реальность. Стремление к познанию нового и неизведанного, возможность соединения мечты и реальности актуально для человечества всегда. И человек в этой стихии наиболее важное звено. От качества его жизни и деятельности зависит и жизнь на планете Земля и благополучие всего мироздания.

Создание системы ранней профориентации учащихся, формирования у них стойкого интереса к космосу и космонавтике, желание посвятить свою жизнь и творчество данному направлению, постановка работы по выявлению и отбору одарённых детей и подростков, были главными задачами проходившей конференции.

Перед участниками конференции с докладами о перспективах внедрения и развития данного направления выступили

академик Российской академии наук, академик-секретарь Российской академии образования, доктор географических наук, профессор Виктор Павлович Дронов; академик Российской академии образования и Российской академии художеств, доктор педагогических наук, профессор Станислав Петрович Ломов и другие. Гости порекомендовали общеобразовательным учебным заведениям ввести «космическое образование» в качестве регионального компонента в профориентационное образование школьников. Такой инновационный подход с использованием «космического» компонента позволит обеспечить раннюю профориентацию, социализацию и полноценное развитие личности школьника любого возраста, и в полной мере реализовать требования Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. [1, с. 50 – 51].

Одним из приоритетных направлений освоения космической реальности и в качестве практического примера было предложено рассмотрение интеграционного проекта освоения космоса детьми младшего школьного возраста средствами изобразительного искусства в системе дополнительного образования.

Тема космоса – это приподнятость над обыденностью, это новая линия развития души каждого ребенка, его восприятие и видение новой реальности, нового мира. Тема космоса в изобразительном искусстве – это ключ освоения космической реальности через практическое познание и отражение объективной картины мира, ведущий к переходу личности на новый уровень существования. И начинать надо именно с детства, со школы и даже раньше, привлекая силы и средства дошкольного и дополнительного образования.

Известно, что дети всегда проявляют неподдельный интерес к данной теме и выражают свое отношение и представление о космическом мире в своих тематических рисунках. Потому что рисование – наиболее естественный и доступный с раннего

детства вид творческой деятельности, отражающий не только уровень владения техникой и средствами изобразительного искусства, но и внутренний мир ребенка, его устремления, мечты и идеалы.

Дети и Космос — эти понятия неразделимы, так думаем и мы, глядя на их работы. Велик и воспитательный потенциал такого проекта — привлечение детей к наиболее знаковым событиям и юбилеям нашей страны через творческую составляющую, способствующий формированию у них устойчивой мотивации к познанию, стремлению к творческой самореализации и воспитанию ценного качества — патриотизма [2; 3, 4].

Хотя, на первый взгляд, кажется, что тема эта чисто научная и узкопрофессиональная, тем не менее, ознакомившись поближе с творчеством детей некоторых образовательных учреждений г. Москвы на космические темы, хочется отметить некоторые направления, в которых работают дети. Это реальность и фантазия.

Реальные темы освещаются детьми в таких аспектах, как покорение человеком космоса, полет первого человека, выход в открытый космос, работа и будни космонавтов и т. д., т. е. темы космического реализма. Эти темы дают детям основы для развития познавательной силы души.

Другой стороной творчества является фантазия ребенка от идеи возникновения новых цивилизаций, встречи с ними, до реального прагматического освоения космического пространства и посещения других планет Галактики. Глядя на детские работы поражаешься обилию идей и направлений в освоении космических далей. Если для ученых это представляется сложной проблемой, для детей это просто — «слетать» на Марс и «устроить» там концерт или чемпионат Вселенной по футболу, или высадиться на Венеру и пообедать там, в местном кафе. Эти темы дают развитие эмоционально-чувственной линии развития души.

Хотя фантазия тоже должна быть полезно-реалистической, а не вымышленной. Вымысел дезориентирует ребенка. Навязывание детям, особенно младшего дошкольного и школьного возраста различных мульты и телепроектов о космических пиратах, звездных войнах, инопланетянах, негативно действуют на психику ребенка, вызывая отрицательные эмоции, а порой и необоснованные страхи.

Поэтому приоритетным направлением детского творчества в изучении и освоении просторов Вселенной средствами изобразительного искусства должен оставаться реализм.

Хорошо об этом сказал М.М. Пришвин (1873 — 1954), писатель, прозаик, публицист, который исследовал важнейшие вопросы человеческого бытия, размышляя о смысле жизни, о связи человека с природой: «Реализм в искусстве — это есть, иначе говоря, путь к правде. Это единственно верный путь познания действительности, чтобы не заблудиться в этой жизни. Реализм — это единственный путь созидания самой жизни. Чтобы не строить замки на песке, надо изучать объективную реальность в её бесконечном многообразии» [5, с. 36]. Человек, как важная часть окружающего мира, не должен выпадать из всеобщего процесса созидания, он обязан совершенствоваться сам и совершенствовать окружающий мир, жить реальным настоящим и думать о реальном будущем.

Мы исходим из того, что искусство — это следствие воспитания человека. Как человек воспитан, такое он несет искусство людям. Средствами воспитания ребёнка, в том числе и художественно-эстетического, является окружающая реальная действительность, взаимоотношения людей, полезная творческая деятельность, традиции, культура и искусство и, конечно же, необъятная Вселенная, то есть все то, что окружает человека в каждый момент его жизни.

Метод художественного реализма целиком опирается на реальную жизнь, на жизненные впечатления, на жизненный опыт. Ему чужды схематичность, упрощенчество, формальность, сводящие на нет живое образное начало у рисующего. Следование этому методу предполагает вдумчивый, творческий подход. Рисуем, значит, прежде всего, думаем и размышляем.

Его основа — рисование с натуры, которое представляет собой не просто визуальное наблюдение предмета, определение его формы, объема, пропорций, цвета, расположения в пространстве и т. д., но и изучение внутренней, содержательно-смысловой стороны вопросов. Это также способ накопления и формирования у детей достоверных знаний об окружающем мире, формирования достоверного образного восприятия, мышления и накопления образов в памяти. Кроме того, рисование натуры, опираясь на конкретный образный материал, содержит

неограниченные возможности для воспитания в детях духовно-нравственных качеств и патриотических чувств. Это также и один из важнейших способов, определяющий и моделирующий нормы взаимоотношений, поведения, формирующий истинные ценности и идеалы, как для человека, так и общества в целом, и служащий базой для развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства.

Формирование и развитие творческой личности, становление ее внутреннего мира, реалистического мировоззрения, становится в условиях глобальной информатизации актуальной необходимостью и для системы образования, и для всего общества.

Изобразительное искусство — это не только реальное познание мира, это, в первую очередь, воспитание, обучение и развитие личности. Это также наша культура и традиции. В изобразительном искусстве ключевое слово — «образ», образное восприятие, образное познание, образное мышление и выражение отношения художника к реальным событиям и явлениям через художественный образ [6]. И потому какой «образ» художник предлагает зрителю, и какие идеи несет в мир, зависит от его практического жизненного опыта, его наблюдений над реальной жизнью, его представлений и предпочтений, ценностей, убеждений и идеалов.

И совсем иное получается, когда ученику не приходится задумываться над тем, что он рисует и как это лучше и правдивее нарисовать. Из обучения выпадает и творческий поиск, и размышление над изобразительным решением замысла, взаимосвязь мысли и изображения. Факторы, которые определяют как саму личность, так и инвариативность всех решений, принимаемых ею при работе над тематической композицией. А в итоге — низкое качество детских рисунков, и далее — угасание интереса к творчеству и вообще к искусству [7]. Поэтому грамотная организация и планирование образовательно-воспитательного процесса над любой темой — важное условие ее реализации.

Формирование у детей гордости за свою страну в освоении Космоса, за её первооткрывателей, побуждает их творить на реальные темы о настоящих героях нашей эпохи. Этому способствуют привлечение детского внимания к различным реальным фактам и знаковым событиям, полезно-прагматическим, научно-фантастическим и детским фильмам о космосе, телепередачам, встречах с героями-космонавтами, а так же обращение к реалистическому изобразительному искусству.

Ярким примером являются известные живописные картины Алексея Архиповича Леонтьева, летчика-космонавта, впервые совершившего выход в открытый космос и имеющего реальное представление о дорогах Вселенной. В своих картинах он открывает перед зрителями реальный мир космических далей, о которых знает не понаслышке, а вплотную соприкоснувшись с миром Космоса.

Обращение к реальным фактам истории и современности, к настоящим, невымышленным героям, положительным образом влияет не только на познавательную сферу ребенка, но и на его положительные эмоции и чувства, и служит отличной практической базой для рождения новых образов и сюжетных линий [8, с. 13].

Приобщаясь к миру реалистического искусства, дети уже с дошкольного и младшего школьного возраста входят в уникальный мир изобразительного творчества, соприкасаются с традиционными культурными ценностями, народным искусством и произведениями мастеров. Они обретают реальную возможность живого общения с природой, с окружающим миром, с космической Вселенной, обретают бесценный опыт для анализа и оценки реальных событий и явлений, познания законов миропорядка и мироустройства, полноценно развиваются в гармонии с миром и обществом.

Поэтому главной целью обучения детей при обращении к теме космоса, да и к любой другой теме, должен быть реалистический подход, который позволит получить детям, в результате их практической творческой деятельности, реальные представления об окружающем мире, о космической Вселенной и сформировать в соответствии с возрастным понятием о себе, о своем месте и роли на планете Земля и бережном отношении ко всему, что окружает. А также получить реальные представления о роли человека в изучении и освоении космического пространства, расширить знания о государственных праздниках и знаменательных датах, связанных с освоением Космоса человеком и проникнуться чувством гордости и патриотизма за свою страну и достижения наших ученых и космонавтов.

Необходимо привлекать к творческой изобразительной деятельности детей и родителей. Потому что ребенок приходит в систему образования из семьи, которая является важным первичным институтом воспитания и обучения, а значит и семья, т. е. родители, так же являются субъектом образовательного процесса, наравне с педагогом и самим ребёнком.

Такая совместная деятельность в тесном содружестве интересов детей, и поддержания этого интереса педагогом и родителями, ведет к активизации познавательных, коммуникативных и регулятивных способностей, развитию детского творческого потенциала и творческого роста, а так же помогает наладить общение между родителями и детьми в наше непростое время, когда практически утеряны семейные связи, и в приоритете остается вечная родительская занятость.

Тема космоса не только притягательна, но и обширна. Наиболее эффективным методом для её освоения является проектно-коллективное творчество в рамках индивидуальной, личностно-ориентированной деятельности с определением конкретных целей и достижения конкретных результатов – участие в конкурсах и выставках, посвященных знаковым датам в освоении Космоса, выпуск каталогов лучших детских работ, наборов открыток и календарей, а так же размещение работ на учебно-образовательных сайтах, посвященных обучению и воспитанию детей средствами изобразительного искусства.

Такой комплексный подход с социально-прикладной направленностью результатов труда, создает ситуацию успеха для каждого ребенка, обеспечивает признание продуктов его творческой деятельности, способствует развитию основных индивидуально-психологических качеств и свойств личности, и продвижению уникального детского творчества в мир, где так мало сегодня ручной детской работы.

В ходе реализации естественнонаучного направления обучения – космического образования средствами изобразительного искусства, дети частично сами, частично с помощью педагогов и родителей, получают новые знания о Земле, о планетах Солнечной системы, узнают имена космонавтов и первооткрывателей Космоса, знакомятся с новыми словами и определениями, привлекают знания других предметных областей, учатся устанавливать причинно-следственные связи объектов и явлений, учатся по-новому смотреть и отражать мир. Создание проблемно-поисковых ситуаций способствует развитию познавательно-речевой активности, развитию памяти, мышления, воображения, принятию самостоятельных решений в поиске сюжета и решения композиции. Всё это в целом гармонизирует развитие личности, когда в процессе активных внешних воздействий (интегрировании) происходят качественные изменения личности и её деятельности (экстериоризация). На сегодняшний день это совершенно новый подход и принцип обучения.

Освоение методического и дидактического материала в разрезе творческо-изобразительной проектной деятельности над темой космос, проходит комплексно: целенаправленно и постепенно, в виде структуры последовательно выстроенных видов деятельности: рисование с натуры, рисование по памяти и представлению, декоративное рисование, лепка, аппликация, конструирование. Такая методика обучения позволяет ребенку целостно освоить азы изобразительного искусства от простого к

сложному, и подойти к выполнению тематической композиции – заключительному виду творчества над выбранным сюжетом сознательно, грамотно применяя полученные знания, впечатления и эмоции о космосе через художественное изображение.

Тема Космоса, одна из самых реальных и интересных тем, способных дать детям в ходе ее изучения средствами изобразительного искусства, и базовые знания, и практические умения и навыки, т.е. опыт, расширяя ориентацию детей в различных предметных областях, а также помогая подрастающему человеку найти верные ценностные ориентиры и направленность вектора жизни. Самое главное, предложить детям интересные и доступные для детского восприятия темы творчества, и именно на начальном этапе обучения заложить в них основы осмысленного и сознательного подхода к любому делу и выбору оптимальных путей решения творческих задач.

Базируя обучение детей на реализме, знаковой чертой которого, как основы всех искусств, наиболее приближающей человека к познанию реальной действительности, является стремление художника через свое субъективно-чувственное восприятие, отразить объективную гармонию мира, творить и созидать на общее благо, связывая свой опыт, с опытом многих культурно-исторических эпох и с той действительностью, в которой, в данный момент находится сам автор. Всепобеждающая сила творчества способствует не только гармоничному развитию личности, но и гармонии ее отношений с реальным миром.

В качестве примера творческого освоения детьми Космоса в статье представлены работы учащихся народной изостудии «Радуга» г. Москвы – мастерской реалистического искусства, отмечающей в скором времени свой полувековой юбилей. И хотя, многие учащиеся знают о Космосе понаслышке, многочисленные художественные работы, отражают целый спектр детских впечатлений и представлений о притягательном космическом мире. В результате осуществления интеграционного проекта «Мир Космоса – Мир детей» был выпущен каталог детских работ о космосе, куда вошли лучшие художественные композиции студийцев. Социально-прикладной характер деятельности способствует развитию в детях поисковой и познавательной активности, творческого потенциала, творческих способностей, самоопределению и становлению личности. Осваивая космические просторы, дети учатся беречь и любить не только Землю, но и всю Вселенную, насыщая ее радостью творческого бытия.

Итак, космическое образование, как одно из приоритетных инновационных направлений ранней профориентации и социализации учащихся, должно рассматриваться сегодня в качестве интеграционной основы для многих предметных областей. На примере интеграционной проектной деятельности с предметом «изобразительное искусство» мы можем констатировать у детей устойчивый интерес к этой области познания, формирования у них естественнонаучной картины мира и реалистического мировоззрения. Также в детском сознании происходит активное и самостоятельное приращение новых реальных знаний о Космосе, о необъятных просторах Вселенной, об окружающем мире и, как следствие – разностороннее, творческое развитие личности – конечная цель обучения детей в соответствии с вызовами времени и требованиями ФГОС.

Библиографический список

1. Ломов С.П. Методология художественной деятельности. *Инновационные проекты и программы в образовании. Инновации и эксперимент в образовании.* 2013; Т. 2: 49 – 52
2. Игнатьев С.Е. Закономерности изобразительной деятельности детей. Москва: Академический проект; Фонд «Мир», 2007.
3. Кузин В.С. *Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальных классах:* учебное пособие для учащихся педучилищ. Москва: Просвещение, 1984.
4. Ломов С.П. Образование и искусство в условиях глобализации. *Совершенствование методики преподавания изобразительного искусства и народных ремёсел:* сборник научно-методических трудов. Москва, 2011: 6 – 8.
5. Пришвин М.М. *Глаза земли. Корабельная чаща.* Челябинск: Южно-Уральское книжн. изд-во, 1981.
6. Кузин В.С. *Особенности изобразительной деятельности как познавательной деятельности:* пособие для учителей. Москва: Министерство просвещения РСФСР, 1969.
7. Ильин Г.Л. *Инновации в образовании:* учебное пособие. Москва: Прометей, 2015.
8. Ростовцев Н.Н. *Методика преподавания изобразительного искусства в школе.* Москва: АГАР, 2000.

References

1. Lomov S.P. Metodologiya hudozhestvennoj deyatel'nosti. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. Innovacii i `eksperiment v obrazovanii.* 2013; T. 2: 49 – 52
2. Ignat'ev S.E. Zakonomernosti izobrazitel'noj deyatel'nosti detej. Moskva: Akademicheskij proekt; Fond «Mir», 2007.
3. Kuzin V.S. *Izobrazitel'noe iskusstva i metodika ego prepodavaniya v nachal'nyh klassah:* uchebnoe posobie dlya uchashchihya peduchilish. Moskva: Prosveshchenie, 1984.
4. Lomov S.P. Obrazovanie i iskusstvo v usloviyah globalizacii. *Sovershenstvovanie metodiki prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva i narodnyh remesel:* sbornik nauchno-metodicheskikh trudov. Moskva, 2011: 6 – 8.

5. Prishvin M.M. *Glaza zemli. Korabel'naya chascha*. Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skoe knizhn. izd-vo, 1981.
6. Kuzin V.S. *Osobennosti izobrazitel'noj deyatel'nosti kak poznavatel'noj deyatel'nosti: posobie dlya uchitelej*. Moskva: Ministerstvo prosvescheniya RSFSR, 1969.
7. Il'in G.L. *Innovacii v obrazovanii: uchebnoe posobie*. Moskva: Prometej, 2015.
8. Rostovcev N.N. *Metodika prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva v shkole*. Moskva: AGAR, 2000.

Статья поступила в редакцию 17.01.18

УДК 37.047

Dyakov I.I., MA student, School of Education, Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia),
E-mail: vano_vano75@mail.ru

Chaus N.A., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Head of the Center for Marketing and Additional Education, Ussuriysk Agriindustrial College (Ussuriysk, Russia), E-mail: chaus2008@mail.ru

Tretyak N.A., Cand. of Sciences (Economics), Head of Department of Economics, Far Eastern Federal University (branch) (Ussuriysk, Russia), E-mail: uss@uss.dvfu.ru

ACTUALIZATION OF SCIENTIFIC APPROACHES TO ORGANIZATION OF CAREER-ORIENTED ACTIVITIES IN THE SPHERE OF VOCATIONAL EDUCATION. The article is dedicated to the problem of providing the needs of the modern economy in a qualitatively new innovation-oriented labor force. The level of vocational identity of students and of graduates of institutions of vocational education is recognized as the most important factor in the solution of this problem. The necessity of selection of adequate to the real needs of the economy scientific approaches to career-oriented activities is substantiated. The authors propose a model of actualization of conceptual approaches to career-oriented activities in organizations of vocational education. Directions for further research are identified.

Key words: professional education, vocational orientation, career-oriented activities, conceptual approaches, actualization, methodology.

И.И. Дьяков, магистрант Школы педагогики, Дальневосточный федеральный университет (филиал), г. Уссурийск,
E-mail: vano_vano75@mail.ru

Н.А. Чаус, канд. биол. наук, доц., зав. центром маркетинга и дополнительного образования, Уссурийский агропромышленный колледж, г. Уссурийск, E-mail: chaus2008@mail.ru

Н.А. Третьяк, канд. экон. наук, зав. каф. экономики филиала Дальневосточный федеральный университет (филиал), г. Уссурийск, E-mail: uss@uss.dvfu.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме обеспечения потребностей современной экономики в качественно новой инновационно-ориентированной рабочей силе. Важнейшим фактором в её решении признаётся уровень профессионального самоопределения студентов и выпускников организаций профобразования. В статье обоснована необходимость выбора адекватных реальным потребностям экономики научных подходов к организации профориентационной деятельности. Авторами предложена модель актуализации концептуальных подходов к профориентационной деятельности в организациях профессионального образования. Обозначены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональная ориентация, профориентационная деятельность, концептуальные подходы, актуализация, методология.

Современная экономика характеризуется ориентированностью на инновационный тип развития. На данном этапе всё более обостряются проблемы обеспечения конкурентоспособности предприятий, их своевременной адаптации к переменам, связанным с развитием науки, появлением новых технологий, применением инновационных форм организации и управления деятельностью. Первоочередного решения требуют задачи, связанные с необходимостью удовлетворения потребностей современной экономики в качественно новой инновационно-ориентированной рабочей силе. Человеческий капитал становится одним из стратегических ресурсов и источников социально-экономического развития, как отдельных регионов, так и страны в целом [1; 2]. Особую значимость в данных условиях приобретает сфера профессионального образования, так как уровень профессиональной подготовки работников предприятий становится важнейшим фактором, обеспечивающим решение обозначенных проблем.

В последние годы государство прилагает значительные усилия, направленные на повышение качества профессионального образования. Положительные тенденции в данной сфере очевидны и не подвергаются сомнению. Однако адекватные реальным потребностям экономики изменения в сфере профессионального образования происходят достаточно медленно, что, по мнению авторов, в значительной мере объясняется недостаточным вниманием к роли профессиональной ориентации населения как со стороны государства, так и организаций профобразования.

Как показывают эмпирические исследования, в организациях среднего профессионального образования на первом курсе обучения забирают свои документы около 20% обучающихся, а завершают обучение не более 60% студентов. При этом не более половины выпускников трудоустраиваются по специальности. Основной причиной сложившейся ситуации является низкая мотивация к обучению в связи с несформированностью профессиональной принадлежности большинства обучающихся [3]. «Качество подготовки выпускников вузов, – по мнению С.Н. Чистяковой, – позволяет успешно реализовать себя в профессии примерно в 60% случаев. В 40% случаев это не удаётся из-за отсутствия необходимого спроса на специалистов со стороны предприятий. Однако среди тех 60%, которые имеют реальные шансы работать по основной специальности, половина из них не стремятся работать по ней после окончания вуза» [4, с. 8 – 9].

Формальное отношение к выявлению личностных качеств и намерений абитуриентов, а иногда и пренебрежение ими для выполнения плана набора, недостаточное внимание к развитию профессионального самоопределения и профориентационных компетенций в процессе обучения, в конечном счете, приводят к негативным последствиям. Во-первых, снижается мотивация обучающихся к освоению выбранной профессии и, соответственно, ухудшается качество подготовки. Во-вторых, проявляется неготовность выпускников к своевременной адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности и требованиям рынка труда, и, в-третьих, наблюдается неспособность к проектированию ближайшей и перспективной образова-

тельно-профессиональной траектории. В итоге лишь небольшая часть выпускников становится востребованными и успешными на рынке труда. Многие ещё в процессе получения профессии не выражают желания работать в выбранной сфере. Именно поэтому повышение эффективности профессиональной ориентации населения в организациях общего и, в особенности, профессионального образования в современных условиях становится важнейшей задачей.

По нашему мнению, важное место в решении обозначенных проблем занимает переосмысление значимости концептуальных подходов к организации профессиональной ориентации в сфере профессионального образования.

Значительное внимание проблемам профессиональной ориентации и профессионального самоопределения, а также организации профориентационной работы в сфере образования уделяется в исследованиях Н.С. Пряжникова, О.Ю. Чекменевой, О.А. Колесниковой, И.А. Килиной, С.И. Вершинина, С.Н. Чистяковой, Н.Ф. Родичева, М.В. Разумовой и др.

При этом недостаточно изученной остаётся проблема адекватности тех или иных теоретико-методологических аспектов профессиональной ориентации современным потребностям общества. Так, в публикациях практически отсутствует научная полемика о значимости отдельных концептуальных подходов к организации профориентационной деятельности в современных условиях. Данные положения предопределили актуальность темы исследования, постановку его цели и задач.

Научные подходы к изучению, содержанию и организации профориентационной деятельности в сфере профессионального образования, а также их классификации, представленные в публикациях российских авторов, достаточно разнообразны. Как правило, это связывают с тем, что профессиональная ориентация – понятие очень широкое и рассматривается с различных точек зрения: психолого-педагогической, гуманитарной, социологической, социально-экономической и др.

В научной литературе существует множество определений понятия «профессиональная ориентация». Обобщив определения различных авторов, можно сделать вывод, что его следует рассматривать в двух направлениях: как определенный набор способностей, знаний, намерений индивида, определяющих его выбор профессии, а также как деятельность по формированию такого набора и удовлетворяющую интересы личности и общества. В первом случае в основе профессиональной ориентации лежит оценка профессиональных наклонностей и подбор соответствующего вида трудовой деятельности. Во втором случае, наиболее целесообразном с точки зрения социума, профессиональная ориентация – это деятельность по содействию в фор-

мировании профессионального самоопределения личности с учетом потребности общества в трудовых ресурсах.

Содержание понятия «профориентационная деятельность» также достаточно объемно и многогранно. Терминологический анализ сущности данного понятия в профобразовании показал, что большинство авторов определяет это понятие с одной стороны, как деятельность по выявлению индивидуальных способностей и потребностей отдельных индивидов в профессиональном образовании и их удовлетворению и, с другой стороны, как деятельность по выявлению и удовлетворению потребностей рынка труда путём адаптации обучающихся и выпускников к реальной профессиональной деятельности.

Подходы, как смыслообразующие положения организации профориентационной деятельности, являются основной характеристикой её методологии. Основываясь на целеполагании профориентации, Е.М. Дорожжик и Э.Ф. Зеер в качестве основных выделяют следующие подходы: логико-эволюционный, системный, контекстно-компетентностный, проектный (проектно-ориентированный) и личностный [5].

Также в качестве важных концептуальных подходов к организации профориентации А.В. Мордовская и С.В. Панина выделяют компетентностный, акмеологический, управленческий и информационный подходы [6].

Ф.Ш. Мухаметзянова и Г.А. Шайхутдинова особое внимание уделяют кластерному подходу как методологии, максимально способствующей процессу и результату выбора профессии учащейся молодёжью, а также раскрывают возможные преимущества профессиональной ориентации учащейся молодёжи в условиях научно-образовательного кластера [7].

Рассматривая классификацию современных научных подходов к профориентации, О.В. Ярлыкова и В.А. Левченко приходят к выводу, что описанные в научной литературе подходы на практике не встречаются в чистом виде и постоянно взаимодействуют. Поэтому при разработке содержания, организации и проведении профориентационной работы в учреждениях образования данными авторами предлагается использовать комплексный подход, заключающийся в постоянном, непрерывном использовании преимуществ всех подходов [8].

Анализ источников показал, что актуальность и значимость применения того или иного подхода должны рассматриваться с точки зрения достижения целей профориентации в конкретных условиях места и времени. Таким образом, в концептуальном аспекте профориентационной деятельности целеполагание является определяющим элементом. В зависимости от социально-экономических условий и кадровых потребностей конкретного региона определяется содержание целей, ставятся задачи и выделяются целевые ориентиры профориентации, определяются её ценности. Всё это в свою очередь выделяет те или иные концептуальные подходы, являющиеся определяющими при разработке принципов, форм и методов, то есть методологии профориентационной деятельности. Полученные выводы позволили авторам предложить модель актуализации концептуальных подходов к организации профориентационной деятельности (рис. 1).

Применение данной модели позволит организациям профессионального образования переосмыслить концепцию осуществляемой профориентационной деятельности, выделить актуальные социально-экономическим реалиям подходы к её организации, разработать эффективную методологию.

В заключение следует отметить, что современный этап социально-экономического развития российского общества требует дальнейшего теоретико-методологического развития научных подходов к организации профориентационной деятельности в сфере профессионального образования. Разработка эффективных форм и методов профессиональной ориентации в рамках научно-обоснованных подходов, отражающих актуальные потребности регионов, позволит повысить эффективность подготовки профессиональных кадров для инновационного развития экономики. Особое внимание следует обратить на социальную значимость, которая заключается в более полном удовлетворении потребностей отдельных индивидов и общества в целом.



Рис. 1. Модель актуализации концептуальных подходов к организации профориентационной деятельности в сфере профессионального образования

Библиографический список

1. Губарьков С.В. *Теория и методология инновационного управления в вузах России*: монография. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2016.
2. Жуплей И.В., Третьяк Н.А. и др. *Экономика Дальневосточного региона: перспективы развития и территориально-отраслевые особенности*: монография. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2013.
3. Чаус Н.А. Профориентационная деятельность: состояние и перспективы развития в современном образовании. *Альманах современной науки и образования*. 2017; 3 (117): 94 – 96.
4. Чистякова С.Н. Системная организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях социально-экономических перемен. *Казанский педагогический журнал*. 2017; 1 (120): 7 – 15.
5. Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф. Научно-прикладные основания профориентации: теория и практика. *Сибирский психологический журнал*. 2014; 52: 67 – 78.
6. Мордовская А.В., Панина С.В. Концептуальные подходы к организации профориентационной работы в федеральном вузе. *Преподаватель XXI век*. 2012; Т. 1, № 1: 57 – 64.
7. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Теоретические и практические аспекты профориентации учащейся молодежи в условиях научно-образовательного кластера. *Казанский педагогический журнал*. 2015; № 4–1 (111): 10 – 15.
8. Ярлыкова О.В., Левченко В.А. Комплексные подходы к изучению проблем профориентации. *Профессиональная ориентация*. 2017; 1: 226 – 232.

References

1. Gubar'kov S.V. *Teoriya i metodologiya innovacionnogo upravleniya v vuzah Rossii*: monografiya. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2016.
2. Zhuplej I.V., Tre't'yak N.A. i dr. *'Ekonomika Dal'nevostochnogo regiona: perspektivy razvitiya i territorial'no-otraslevye osobennosti*: monografiya. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2013.
3. Chaus N.A. Proforientacionnaya deyatel'nost': sostoyanie i perspektivy razvitiya v sovremennom obrazovanii. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2017; 3 (117): 94 – 96.
4. Chistyakova S.N. Sistemnaya organizaciya pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayuschihся v usloviyah social'no-ekonomicheskikh peremen. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2017; 1 (120): 7 – 15.
5. Dorozhkin E.M., Zeer E.F. Nauchno-prikladnye osnovaniya proforientacii: teoriya i praktika. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. 2014; 52: 67 – 78.
6. Mordovskaya A.V., Panina S.V. Konceptual'nye podhody k organizacii proforientacionnoj raboty v federal'nom vuzе. *Prepodavatel' XXI vek*. 2012; T. 1, № 1: 57 – 64.
7. Muhametzyanova F.Sh., Shajhutdinova G.A. Teoreticheskie i prakticheskie aspekty proforientacii uchashchejsya molodezhi v usloviyah nauchno-obrazovatel'nogo klastera. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; № 4-1 (111): 10 – 15.
8. Yarlykova O.V., Levchenko V.A. Kompleksnye podhody k izucheniyu problem proforientacii. *Professional'naya orientaciya*. 2017; 1: 226 – 232.

Статья поступила в редакцию 15.01.18

УДК 378

Efimov A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: proffi_2006@mail.ru

Shumakova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: proffi_2006@mail.ru

PROFESSIONAL IDENTIFICATION AND PATRIOTISM IN THE SYSTEM OF VALUES OF MODERN SOCIETY. The article examines features of professional identification and Russian patriotism, its state in the modern world, factors that influence the education of this feeling among young people, including law enforcement officers, as well as problems associated with its formation in the modern Russian society. The necessity of combining patriotism and civic-mindedness in Russian society, taking into account its socio-cultural specifics, is substantiated. An analysis is carried out of the spiritual, moral and patriotic foundations of a strong Russian state. The authors conclude that one of the main qualitative features of professional identification of MVD stands formed a sense of patriotism. In this regard, the organization of the education of future and current employees should consider the priority of national interests of Russia, to help restore the tradition of the unity of education and patriotic education.

Key words: professional identification, patriotism, civil patriotism, patriotism in the system of professional identification.

A.A. Ефимов, канд. пед. наук, доц. каф. административного права, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: proffi_2006@mail.ru

Е.В. Шумкова, канд. пед. наук, преп., ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: proffi_2006@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ПАТРИОТИЗМ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматриваются особенности профессиональной идентификации российского патриотизма, его состояние в современном мире, факторы, влияющие на воспитание данного чувства у молодежи, в том числе и у сотрудников правоохранительных органов, а также проблемы связанные с его формированием в современном российском обществе. Обосновывается необходимость совмещения патриотизма и гражданственности в российском обществе с учетом его социокультурной специфики. Проводится анализ духовно-нравственных и патриотических основ сильного Российского государства. Авторы делают вывод о том, что одним из основных качественных признаков профессиональной идентификации сотрудников МВД выступает сформировавшееся чувство патриотизма. В этой связи при организации воспитания будущих и действующих сотрудников необходимо учитывать приоритет национальных интересов России, способствовать восстановлению традиции единства образования и патриотического воспитания.

Ключевые слова: профессиональная идентификация, патриотизм, гражданский патриотизм, патриотизм в системе профессиональной идентификации.

Служба в органах внутренних дел должна осуществляться квалифицированными кадрами, которые должны обладать высоким уровнем профессионализма, иметь высокие интеллектуаль-

ные, личностные и патриотические качества, соответствующие современным вызовам, стоящим перед МВД России и нашей страной в целом. Образовательной целью профессиональной

подготовки в образовательных учреждениях системы МВД России должно быть не только получение знаний, развитие умений и навыков, но и приобретение глубоких патриотических чувств. В этой связи проблема формирования патриотизма в системе профессиональной идентичности из фактора социально-субъективного перерастает в явление социально-объективное, выступающее показателем готовности индивида к эффективной профессиональной деятельности.

Патриотизм – это система позитивных взглядов на свою Родину и Отечество, это идеология любви и служения своему народу, своей стране без ненависти и презрения к другим народам, без растворения в других нациях, без изоляционизма и ксенофобии по отношению к другим государствам и этносам.

Патриотизм как мировоззренческая позиция людей воплощает единство их взглядов в любви к своей стране, чувств, ориентиров и поступков, связанных с идеалом родины, являющихся важнейшим элементом социокультурного самосознания, социокультурной или цивилизационной идентичности. Современный сотрудник органов внутренних дел должен быть в первую очередь Человеком с большой буквы, гражданином и патриотом своей страны. Таким образом, патриотизм выступает значимым элементом общей культуры защитников правопорядка и необходимым элементом профессиональной идентификации.

Проблемы патриотизма, как мы полагаем, связаны, прежде всего, с трансформациями в системе духовно-нравственной культуры общества, которые происходили и происходят в современный период.

Духовная жизнь личности – производна от духовной жизни общества, его духовной культуры. Духовная культура человека отражает господствующий тип духовных ценностей. Ценностью является то, что обладает положительной значимостью для человека. Система духовных ценностей – это система социальных норм, принципов, установок и идеалов, функционирующих в конкретный исторический период. В системе духовных ценностей особое место занимает патриотизм.

Особое внимание организаторам воспитательной работы следует обратить на специфику духовно-нравственной культуры современной молодежи, граждан двадцати – тридцатилетнего возраста, то есть наиболее социально активной части населения, составляющей значительный контингент сотрудников ОВД и учебных заведений системы МВД России [1]. Поколение современных молодых людей решает проблему обретения национальной, государственной, профессиональной идентичности в условиях формирования новых ценностных систем, без четких представлений об особенностях которых ни одну из идентификационных задач решить невозможно.

Важнейшей проблемой последних десятилетий стало разрушение системы национальных духовных и нравственно-этических принципов и социальных мотиваций.

Современного «нового» человека отличает тяга к стяжательству при полном равнодушии к будущему своего потомства, не

говоря уже об общенациональных интересах, цинизм и полное равнодушие к бедствующим соотечественникам, к труду наших предков, отстоявших независимость и целостность страны, тяга к удовлетворению примитивных потребностей при отсутствии мотивации и желания к совершенствованию себя и окружающей действительности. Его с полным основанием можно назвать «духовно больным» человеком.

В нашем обществе все ещё сохраняются и процветают очевидные антиценности: социальная апатия, равнодушие, нигилизм, цинизм, безответственность, потребительский гедонизм, половая распущенность, склонность к насилию, наплевательское отношение к человеческой жизни и здоровью. Но, кроме этих ярко выраженных безнравственных установок, действуют и более опасные, в своей замаскированности и внешней безобидности либеральные ценностные стереотипы. Один из них – это толерантность, представляющая собой не что иное, как пропаганду двойных стандартов, моральной нейтральности, терпимости ко злу наравне с добром.

Ещё один стереотип – это ценность «жизненного успеха в материальной сфере». Нигде нет убедительного и развернутого объяснения, в чем состоит эта ценность, особенно при безусловном конце жизни каждого человека на земле, а значит и его земного успеха. Редко когда предьявляется и в дальнейшем культивируется образец истинного успеха, который не стыдно предьявить обществу в качестве примера для подражания.

Неправильно осознанные свобода, толерантность, успех и другие псевдо ценности в ситуации всеобщего духовного нездоровья служат средством еще большего размытия исторической идентичности российского общества, ослабления национального суверенитета, то есть в конечном итоге выступают как антиценности [2].

Полагаем, что доля сотрудников ОВД и обучающихся в образовательных учреждениях системы МВД России с ярко выраженными обозначенными выше негативными трансформациями в духовно-нравственной культуре также является весьма весомой, как и в других слоях нашего общества, тем более в работе по патриотическому воспитанию необходимо учитывать обозначенные проблемы [3].

Таким образом, одним из основных качественных признаков профессиональной идентификации выступает сформировавшееся чувство патриотизма.

Сегодня необходимо глубокое осмысление понятия «патриотизм» на разных уровнях, наполнение его тем позитивным содержанием, которое будет способствовать развитию и процветанию нашей страны. В свете реализации указанных задач следует наметить корректировку целей и методов патриотической работы с молодежью, выработку теоретических основ, которые будут учитывать приоритет национальных интересов, будут способствовать восстановлению традиции единства образования и патриотического воспитания.

Библиографический список

1. Ефимов А.А., Кочеров Ю.Н. Самовоспитание как средство повышения эффективности профессиональной подготовки будущих сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 84 – 85.
2. Ефимов А.А., Кочеров Ю.Н. Роль самовоспитания в процессе формирования личности курсанта системы образовательных учреждений МВД России. *Сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции*. Под редакцией А.В. Петрова, Н.С. Часовских. 2016: 89 – 90.
3. Кочеров Ю.Н. *Самовоспитание и профессионально-личностное развитие сотрудника органов внутренних дел*: монография. Ставрополь, 2015.

References

1. Efimov A.A., Kocherov Yu.N. Samovospitanie kak sredstvo povysheniya `effektivnosti professional'noj podgotovki buduschih sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 84 – 85.
2. Efimov A.A., Kocherov Yu.N. Rol' samovospitaniya v processe formirovaniya lichnosti kursanta sistemy obrazovatel'nyh uchrezhdeniy MVD Rossii. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod redakciej A.V. Petrova, N.S. Chasovskih. 2016: 89 – 90.
3. Kocherov Yu.N. *Samovospitanie i professional'no-lichnostnoe razvitie sotrudnika organov vnutrennih del*: monografiya. Stavropol', 2015.

Статья поступила в редакцию 16.01.18

УДК 372.878

Malykhina I.V., postgraduate, State Independent Educational Institution of higher education "Moscow City University" (Moscow, Russia), E-mail: troizel@mail.ru

THE DISKLAVIER AND MUSIC EDUCATION OF THE 21ST CENTURY. The article contains information about possibilities of a musical instrument the Disklavier. Currently, there is a large number of recording and reproducing audio and video devices, digital and computer technologies and many of them are applied in the system of music education. However, there are problems of music

pedagogy that these technologies can't solve. The Disklavier, a musical instrument, which combines acoustic piano with electronic element, discovers new opportunities for the music education. The article provides information about its functions (recording, playback, PianoSmart, connecting the disklavier to the computer, remote connection, etc.) and a description of the working principle of each of them. Analyzing the pedagogical potential of the instrument, the author suggests the variety options for the Disklavier use in various musical disciplines.

Key words: music education, Disklavier, MIDI, information technologies, interpretation.

И.В. Малыгина, аспирант ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет», г. Москва,
E-mail: troizel@mail.ru

ДИСКЛАВИР И МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ХХІ ВЕКА

Статья посвящена возможностям музыкального инструмента – дисклавир. В настоящее время в музыкальном образовании достаточно успешно применяется большое количество разнообразных записывающих и воспроизводящих аудио и видео средств, цифровых и компьютерных технологий. Однако, к сожалению, в педагогике до сих пор существует ряд проблем, решить которые данные технологии не в силах. Использование дисклавира (музыкального инструмента, соединяющего в себе акустическое фортепиано с электронными элементами) открывает новые возможности для музыкального образования. В процессе анализа принципа работы функций инструмента (запись, воспроизведение, PianoSmart, подключение к ПК, удаленный урок и др.), педагогического потенциала каждой из них, автор статьи предлагает различные варианты применения дисклавира в системе обучения.

Ключевые слова: музыкальное образование, дисклавир, MIDI, информационные технологии, интерпретация.

For many years electronic technologies have been introduced into the music education. The process of creating and improving recording and reproducing devices affects the methods of music teachers' work. Many researchers devoted their works to this issue: P.N. Zimin [1], R.V. Pankevich [2], etc. At the moment, the researchers have studied in detail the history of mechanical recording and reproducing instruments from the "water organ" of brothers Banu Musa to the Welte-Mignon and Ampiko, as well as recording and playback equipment from the phonograph Edouard-Leon Scott de Martinville to digital recording, etc. There are many methods of various electronic equipments use at different levels of music education, but recent years, researchers have interested in a unique instrument of Yamaha – Disklavier.

The Disklavier is an acoustic piano with embedded electronic equipment. It was established in 1986. The instrument has several functions: recording, playback, PianoSmart, connecting the Disklavier to the computer, remote connection, Silent System, SmartKey, tone generator, calibration, DisklavierRadio, karaoke. There are studies that consider individual functions (Anjali Bhatara, Anna K. Tirovolas, Lili Marie Duan, Bianca Levy, Daniel J. Levitin [3]; K. Riley [4], etc.), but they don't give a complete coverage of the instrument in relation to the pedagogy of music education.

This article contains information about all known functions of the Disklavier, and discusses the various options for the instrument use in music education.

The recording function is fundamental function of the instrument. The use of the other Disklavier function is almost impossible without the recording function. It's important to note that this function will be useful both in students' individual work and in the classroom with a teacher. The Disklavier recording function is implemented in 2 stages:

1. The sensors on the hammers, pedals and under the keys of the instrument are used to measure the quality and velocity of the pianist each movement (in the range of the 1024 gradations).
2. The information from the sensors is saved in the Disklavier memory as MIDI.

As reported in the instruction, the Disklavier controls each movement of the hammer and key with maximum precision [5]. All of the electronically elements of the Disklavier are integrated into the instrument so neatly that the artist suspects nothing of their presence. Taking note of the philosopher R. Ingarden idea that each performance of the artist is unique because it can be only once [6, p. 470] it becomes obvious the importance of the recording function existence. This point of view is supported by M. S. Starcheus. She asserts that "the propulsion system is arranged so that to make two identical movements impossible" [7, p. 300].

Because each performance is unique, artist has a problem with saving his work on piano. Now we have 4 variants of musical material fixing: memory of musician, audio record and video record, MIDI record of electronic piano, MIDI record of the Disklavier.

Each variant of musical material fixing (except MIDI record of the Disklavier) has its drawbacks. Memory is usually incomplete because musician has to control a large number of actions as well as his emotions. Audio/video record fixes along with performance and extra noise. The electronic piano has one big disadvantage – it has no

strings, so musician can hear only electronic sound. The Disklavier is an acoustic piano (performer hears "live" sounds of the strings), it records information about all movements of the musician, not an audio sound.

The kind of the record – PianoSmart recording. This record is divided into two types:

1. PianoSmart with audio sync allows to record performance of the pianist with simultaneously playback CD or audio track of USB flash drive.

2. PianoSmart with video sync allows to record performance of the pianist on the Disklavier with simultaneously connection of the camera. The camera receives MIDI signal instead of audio sound.

The playback function of the Disklavier will be useful both in individual work of student, in the classroom with teacher and as an accompanist for performers on other instruments (cellists, violinists, etc.), especially in the early stages of learning musical text.

The playback process in detail looks like this:

1. the control module transmits information about the quality and speed of the movement keys to the solenoids which are located under the keys;
2. solenoids raise the rear portion of the key and return it to the place in accordance with the received information (something similar is happening with pedals). As written in the instructions: "the servo control system continuously monitors the movement of each key, precisely recreating every detail of the original performance" [5].

Because of the keys and pedals movement during playback, the Disklavier enables musicians to listen to the record in an acoustic format and see the velocity and quality of each pianist touch to the instrument. Such reproduction is different from audio record and MIDI record of electronic piano because it contains no distortion. Taking note M. S. Starcheus's idea that "the sound of the instrument is heard by the musician in another way than the audience hears" [8, p. 212].

The playback function allows the pianist to compare his inside feelings (which he got during the play) with external sensations (which he received listening to the record). After listening to his performance, the pianist clearly understands what needs to change in his action and how to achieve it. The pianist can check the quality of his work, comparing records of different time periods (it should be noted that in the process of performance assessment, the pianist improves his self-esteem). The Disklavier also allows musician to play simultaneously with the playback (this means that the pianist can play with himself in the ensemble). For example, this use of functions can be useful when a pianist works with a fragment by the right hand, under the simultaneous recording playback of the left hand, on the Disklavier.

The PianoSmart playback with audio sync one can use in two variants:

1. Playing CD in acoustic version (the Disklavier mechanically reproduces the sounds of the piano and the sounds of other instruments or voices through speakers). One can use the Disklavier in the musical literature lessons, as well as in solo and ensemble performance classes. Additionally, the Disklavier can transpose the recording up and down that may be interesting to musicians.

2. The pianist plays with simultaneous accompaniment of CD (for example, the pianist plays a concert with the orchestra, but the sound of the orchestra is transmitted through the speakers of

the Disklavier, etc.). This use of function can help the pianist to analyze his play in the ensemble, the balance between instruments, etc.

The PianoSmart playback with video sync allows us to view the video with simultaneous accompany of the Disklavier (for example, the pianist presses a key on the video and at the same time, the same key is pressed on the Disklavier). This type of playback allows the pianist to track the relationship between mistakes and bodily movements. As noted G. M. Cypin [9, p. 127], physical stress in technically difficult areas causes many errors. In turn, the psychologist V. I. Petrushin noted that some pianists make another error, replacing the feelings of muscle tension [10, p. 59]. The function PianoSmart playback with video sync helps to detect this type of errors too.

The function of connecting the Disklavier to the computer is one of the most interesting for music pedagogy. This function will be useful both in student's individual work and in the classroom with a teacher.

The function of connecting the Disklavier to the computer is implemented in 2 stages:

1. The information from the sensors of the Disklavier goes into the computer.
2. All information about the movements of the pianist appears on the computer screen.

With the help of a computer program, the pianist can see his performance in great detail in the form of a diagram without the slightest distortions. The diagram shows the length, quality and velocity of pressing and leaving each key and pedal in the range of 1024 gradations. It should be noted that pianists don't always have control over the release keys, thinking only of the pressing. M. Jaell told his disciples "the finger should feel as releases the pressed key allowing it to return to its original position" [11, p. 13]. The function of connecting the Disklavier to the computer allows considering this process in details.

(every pressing and leaving of the pedals is measured in the range of 1024 gradations).

Additionally, the function helps to see the whole performance from the beginning to the end in one schema. Many researchers wrote about the musical form sense, they all agree about the difficulty of working on it (M. S. Starcheus [7, p. 591], L. A. Barenboim [13, p. 235], etc.). Using traditional methods musicians can only imagine their performance as a whole. The Disklavier allows to hear and see the performance as a whole; in this case, the vision helps the hearing to work on the musical form sense.

Another advantage of this function is the recording modification of a performance in real-time: the pianist can hear all the irregularity, slowing down a quick snippet of the performance; he might consider in detail all the details on the one hand, removing from the record party on the other hand; he can experiment with phrasing, changing the volume of the performance, etc. Thus, the use of traditional methods based on the Disklavier allows to take another look at the work on musical composition's interpretation in general.

The remote connection function is quite popular, as evidenced by the information on the websites The Disklavier Education Network [14] and Disklavier video [15]. One can only use the function between two Disklaviers, configured at each other through the internet.

The remote connection function of the Disklavier is implemented in 3 stages:

1. The sensors on the hammers, pedals and under the keys of the instrument are used to measure the quality and velocity of the pianist each movement.
2. The information is transmitted via the internet from one Disklavier to another.
3. The second Disklavier, which received this information through the internet, reproduces it in an acoustic format (the solenoids move the keys and pedals)

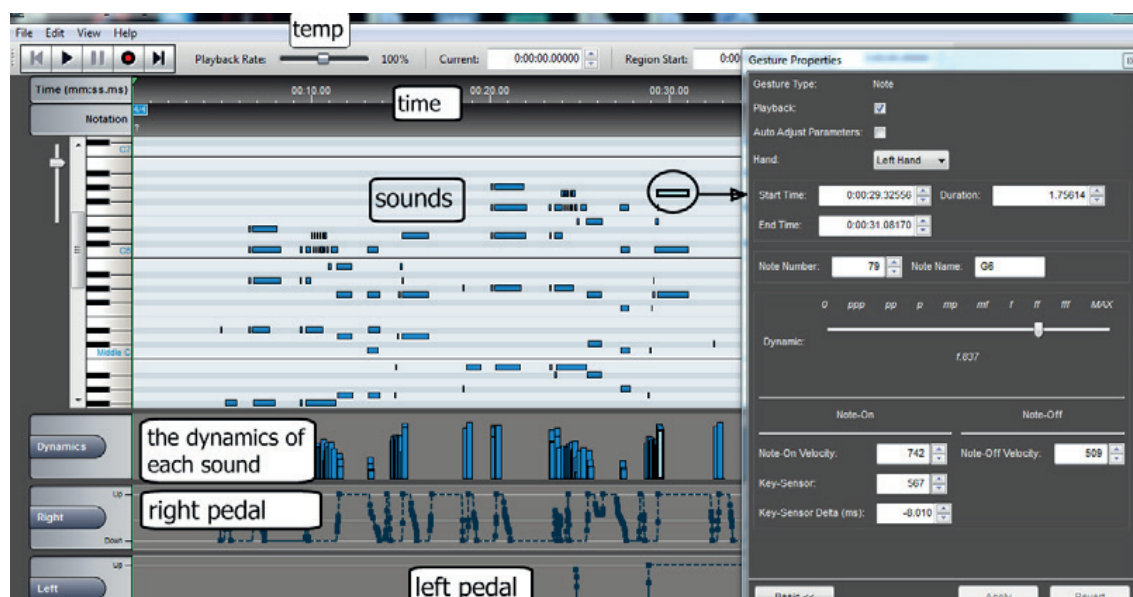


Figure 1. MIDI-diagram

K. Reilly has proved that using the function of connecting the Disklavier to the computer helps students to improve their performance. Students using the MIDI-diagram faster and better replicated the interpretation of the great pianists. One of students left such a review: "This experience has not only helped me to develop more critical ear for sound, but it has inspired me to listen more intensely as I create my own interpretation." [4, p. 36].

However, the Russian piano school is distinguished by its relation to interpretation. As noted by M. D. Kornoukhov only attention to the artistic side of the performance, not the replicating helps to create highly artistic interpretation [12]. The function of connecting the Disklavier to the computer allows students to see their performance and interpretation from the other side. A particular problem for teachers is the explanation and correction of pedaling student. There are many ways of pedaling; however the teachers are faced with the problem of explaining it. Teachers (using the Disklavier) can record their pedaling to show it to the students in the form of a graph on the computer

This entire process occurs almost instantaneously in real time. For more convenience, the participants of remote connection configure video and audio equipment to see each other and talk. Using the Disklavier musicians can hold lessons, master classes, concerts, competitions at any long distance without leaving their city. The remote connection function of the Disklavier is able to expand significantly the boundaries of music education.

The Disklavier has a number of functions, which will be reported briefly, but their application in music education almost impossible.

The Silent System function works like an electronic piano. This function allows pianist to play the instrument with headphones (special plate prevents the blows of the hammers on the strings, and all information is transmitted to the headphones in the form of the sound sample). **The SmartKye function** was created to teach the basics of playing the piano without a teacher, in a slightly different form it is presented in the electronic piano too. The Disklavier can help to memorize any song from its database without knowing the notes.

During operation of this function, keys silently fall a few millimeters, implying that the pianist should press them. The Disklavier adapts to the pianist's playing speed. Of course, the Disklavier can't teach to sight read music notes or play by ear, but this function can raise interest on the first stage of learning to play piano.

There are technical functions. As reported in the instruction, **the tone generator function** "produces the subtle nuances heard in brass, saxophone, and string sections" [5]. **The calibration function**

helps to support electronic elements of the instrument in working condition. There are also the entertainment functions such as **karaoke** and **DisklavierRadio**.

Summarizing all the information in the article, the Disklavier is a unique music instrument, its functions contain a huge potential for music education. A detailed analysis of each function separately may reveal additional possibilities of using the Disklavier in music education that may be the subject of further research.

Библиографический список

1. Зимин П.Н. *История фортепиано и его предшественников*. Москва: Музыка, 1968.
2. Панкевич Р.В. Инновационные методы применения информационных технологий в музыкальном образовании. *Педагогическое образование в России*. 2015; 7: 147 – 151.
3. Bhatara Anjali, Tirovolas Anna K., Duan Lilu Marie, Levy Bianca, and Levitin Daniel. J. Perception of Emotional Expression in Musical Performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2011; Vol. 37. No. 3: 921 – 934.
4. Riley K. Understanding piano playing through MIDI: Students' perspectives on performance analysis and learning. *American Music Teacher*. 2005: 33 – 37.
5. Disklavier T.M. *Grand and Upright Pianos. Built to Perform*. Available at: http://download.yamaha.com/api/asset/file/?asset_id=45402&language=ru&site=ru.yamaha.com
6. Ингарден Р. *Исследования по эстетике*. Перевод с польского А. Ермилова и Б. Федорова. Москва: Издательство иностранной литературы, 1962.
7. Старчевус М.С. *Слух музыканта*. Москва: Моск. гос. консерватория имени П.И. Чайковского, 2003.
8. Старчевус М.С. *Личность музыканта*. Москва: Моск. гос. консерватория имени П.И. Чайковского, 2012.
9. Цыпин Г.М. *Обучение игре на фортепиано*. Москва: Просвещение, 1984.
10. Петрушин В.И. *Музыкальная психология: Учебное пособие для вузов*. 2-е изд. Москва: Академический проект; Трикта, 2008.
11. Швейцер А. *Жизнь и мысли*. Сост., пер. с нем., послесл., примеч. А.Л. Чернявского. Москва: Республика, 1996.
12. Корноухов М.Д. Интерпретация музыкального произведения – от теории к практике. *Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование»*. 2016; 3: 81 – 96.
13. Баренбойм Л.А. *Музыкальная педагогика и исполнительство*. Ленинградское отделение «Музыка», 1974.
14. Yamaha disklavier education network. Available at: <http://yamahaden.com/>
15. Disklavier. VIDEO WALL. Available at: <http://www.mashpedia.com/Disklavier>

References

1. Zimin P.N. *Istoriya fortepiano i ego predshestvennikov*. Moskva: Muzyka, 1968.
2. Pankevich R.V. Innovatsionnye metody primeneniya informatsionnykh tehnologij v muzykal'nom obrazovanii. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; 7: 147 – 151.
3. Bhatara Anjali, Tirovolas Anna K., Duan Lilu Marie, Levy Bianca, and Levitin Daniel. J. Perception of Emotional Expression in Musical Performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2011; Vol. 37. No. 3: 921 – 934.
4. Riley K. Understanding piano playing through MIDI: Students' perspectives on performance analysis and learning. *American Music Teacher*. 2005: 33 – 37.
5. Disklavier T.M. *Grand and Upright Pianos. Built to Perform*. Available at: http://download.yamaha.com/api/asset/file/?asset_id=45402&language=ru&site=ru.yamaha.com
6. Ingarden R. *Issledovaniya po 'estetike*. Perevod s pol'skogo A. Ermilova i B. Fedorova. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1962.
7. Starcheus M.S. *Sluh muzykanta*. Moskva: Mosk. gos. konservatoriya imeni P.I. Chajkovskogo, 2003.
8. Starcheus M.S. *Lichnost' muzykanta*. Moskva: Mosk. gos. konservatoriya imeni P.I. Chajkovskogo, 2012.
9. Cypin G.M. *Obuchenie igre na fortepiano*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
10. Petrushin V.I. *Muzykal'naya psihologiya: Uchebnoe posobie dlya vuzov*. 2-e izd. Moskva: Akademicheskij proekt; Triksa, 2008.
11. Shvejcer A. *Zhizn' i mysli*. Sost., per. s nem., poslesl., primech. A.L. Chernyavskogo. Moskva: Respublika, 1996.
12. Kornouhov M.D. Interpretatsiya muzykal'nogo proizvedeniya – ot teorii k praktike. *Vestnik kafedry YuNESKO «Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie»*. 2016; 3: 81 – 96.
13. Barenbojm L.A. *Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo*. Leningradskoe otdelenie «Muzyka», 1974.
14. Yamaha disklavier education network. Available at: <http://yamahaden.com/>
15. Disklavier. VIDEO WALL. Available at: <http://www.mashpedia.com/Disklavier>

Статья поступила в редакцию 22.12.17

УДК 374.1

Medvedev I.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chelyabinsk State Institute of Communications (Chelyabinsk, Russia), E-mail: Medvedev_if@mail.ru

PROVIDING QUASIPROFESSIONAL ORIENTATION OF A STUDENT'S SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY IN TECHNICAL UNIVERSITIES. The article solves a problem of overcoming the differentiation of higher education in terms of training students through the development of their self-educational activity, which is interpreted as the autonomization of the acquisition of general cultural and professional competences. The formation of appropriate levels of autonomization of self-educational competence is provided by the updating and the valorisation of self-educational activities. The article gives details of didactic means of creating these conditions: diversification ZUN, their generalization and accommodation in the professional field, motivation and feedback from graduates.

Key words: self-educational activity, self-educational competence, actualization and valorization of self-educational activity.

И.Ф. Медведев, канд. пед. наук, доц. Челябинский институт путей сообщения, г. Челябинск, E-mail: Medvedev_if@mail.ru

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье решается проблема преодоления дифференциации высшего образования по уровню подготовки студентов через развитие их самообразовательной деятельности, которое трактуется как автономизация приобретения общекультурных и профессиональных компетенций. Формирование соответствующих уровней автономизации самообразовательной компетенции обеспечивается актуализацией и валоризацией самообразовательной деятельности. В статье детализированы дидакти-

ческие средства создания названных условий: диверсификация ЗУН, их генерализация и аккомодация в профессиональной сфере, мотивация и обратная связь с выпускниками.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, самообразовательная компетенция, актуализация и вало- ризация самообразовательной деятельности.

В современной системе отечественного образования наблюдается тенденция к дифференциации кадровой, бюджетной и материальной обеспеченности учебных заведений. В высшей школе стратификация вузов проявляется наиболее ярко, поскольку здесь речь идет не только о перераспределении средств, но и о качественном подборе контингента студентов. Так, средний балл ЕГЭ студентов, поступивших в университеты, которые заняли первые пять мест в рейтинге вузов на 2017 год, колеблется в пределах от 88 до 93, тогда как вузы, занимающие последние места рейтинга, довольствуются студентами с 50 – 60 баллами ЕГЭ. Это разделение коррелирует с условиями для получения качественного образования, уровнем научно-исследовательской деятельности, объемами бюджета НИОКР и финансовых средств на одного студента. В итоге на лицо расхождение высшего образования на элитарное и эгалитарное.

Отмеченная особенность развития образовательной сферы входит в институциональный конфликт с запросами общества на массовое формирование специалистов с высоким интеллектуальным потенциалом, способных принимать нестандартные решения. Не случайно документы ЮНЕСКО в сфере образования ориентируют на подготовку молодого поколения к постоянно меняющейся технологической ситуации, лавинообразному информационному потоку и как следствие ускорению социальных изменений. В рекомендациях II Международного конгресса ЮНЕСКО (г. Сеул, 1999 г.) подчеркивается, что «следует приветствовать новаторские подходы к построению гибкой системы получения технического образования и профессиональной подготовки» [1, с. 20].

Возможность преодоления возрастающего социального расхождения в образовательной сфере мы видим в формировании самообразовательной компетенции, которая обеспечит целенаправленную и своевременную адаптацию выпускника вуза к технологическим инновациям на производстве. При этом важно, чтобы самообразовательная деятельность молодого специалиста была сориентирована на повышение его профессионального уровня и профессиональной мобильности.

Вопросам самообразования студентов в вузе посвящены ряд научных исследований, которые занимают две различные позиции. Первая группа исследователей [2; 3; 4; 5] придерживается «знаниевой» парадигмы овладения предметные содержанием изучаемой дисциплины, вторая группа ученых [6; 7; 8; 9; 10] связывают самообразование с компетентностной парадигмой освоения совокупностей общекультурных и профессиональных компетенций. В обоих случаях авторы ориентировались на господствующую методологию, преобладавшую в образовательной сфере и поддерживаемую научно-педагогическим сообществом. Таким образом, при декларировании самостоятельности в приобретении основ профессионального мастерства, тем не менее, признается подчиненность самообразовательной дея-

тельности преподаванию, ее сопровождение учебного процесса, исключая какую бы то ни было автономность.

Мы полагаем, что самообразовательная деятельность может стать реальным механизмом сближения учебной и профессиональной деятельности, связующим звеном между системой образования и сферой производства (рис. 1). Прямой переход от усвоения получаемой информации к производственной проблематике обычно редуцирует приобретенные в вузе компетенции, обесценивает навыки учебного труда, элиминирует перспективу профессионального роста. И наоборот, ориентация на самообразовательную деятельность в учебном и профессиональном труде стимулирует их взаимодополняющее сближение.

При этом учебную и профессиональную деятельность мож-

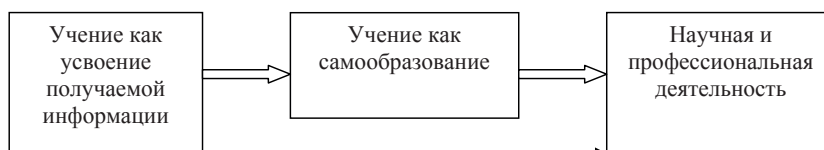


Рис. 1. Пути преобразования учебной деятельности в научную и профессиональную

но рассматривать с различных сторон: как приобретение знаний, умений и навыков; как освоение способов деятельности; как последовательное прохождение фаз учения. Выявленные атрибуты взаимодействуют друг с другом и обуславливают друг друга. Каждая последующая фаза опирается на определенный способ деятельности. Нельзя говорить об освоенных способах деятельности без соответствующих знаний, умений и навыков, из которых они состоят; прочное и глубокое усвоение элементов научных знаний невозможно без системного включения их в структуру деятельности, имеющей свою направленность, операционный состав и логику развития.

Тем не менее, общность рассматриваемых видов деятельности не означает их тождества. Теоретическая подготовка и работа на производстве являются крайними способами формирования специалиста. Отличия учебной и производственной деятельности в степени самостоятельности, продуктивности, системности, программируемости.

Первое отличие профессиональной деятельности от учебной в ее практической инициативной направленности на создание нового продукта совместно с другими членами трудового коллектива и в соответствии с технологией производства.

Второе отличие – в реальном предмете профессиональной деятельности, где знания требуется применить на практике, адаптировать их к условиям производства.

Третье отличие – в использовании не «мозаичного», а интегрированного знания, которое базируется на модельном представлении о целостной профессиональной деятельности, а также о профиле специалиста.

Таблица 1

Самообразовательная деятельность в вузе и на производстве

№	Фактор	Самообразовательная деятельность в вузе	Самообразовательная деятельность на производстве
1	Цель	Формирование знаний и умений	Улучшение качества производимой продукции
2	Объект	Учебный материал в виде учебников, лабораторного оборудования и др.	Отраслевая наука и техническая оснащённость предприятия
3	Содержание	Регуляция учебно-познавательной деятельности	Выбор цели, моделирования, программирования, оценивания, коррекции
4	Используемые знания	Элементы научных знаний, отобранные и систематизированные педагогом	Система научных знаний и практический опыт
5	Применяемые умения	Отдельные учебные умения	Система профессиональных умений (включающая учебные умения)
6	Мотивы	Усвоение информации, предусмотренной учебной программой	Наиболее эффективное выполнение производственного задания

Четвертое отличие – в необходимости поиска новаторских решений для реализации производственных заданий.

Дидактическая задача обеспечения квазипрофессиональной направленности самообразовательной деятельности состоит в сближении учебной и производственной деятельности по этим показателям. Процесс их сближения должен быть двухсторонним, предусматривать преемственность всех этапов.

Кроме указанных отличий существуют особенности в целях, объекте и содержании самообразования, в используемых знаниях и умениях, в мотивации учебной и профессиональной деятельности. Самообразовательная деятельность, будучи разновидностью учебной деятельности и необходимым компонентом профессиональной деятельности, характеризуется той же проблематикой, объясняется в тех же категориях, обладает теми же свойствами (табл. 1).

По нашему мнению, главная задача в развитии самообразовательной деятельности студентов состоит в нивелировании ее модусных различий, которыми она обладает в образовательной и производственной сферах. Тем самым речь идет о включении самообразовательной компетенции как продукта самообразовательной деятельности в состав общепрофессиональных компетенций специалистов. Полноценная самообразовательная компетенция означает способность и готовность осуществлять независимую профессионально-ориентированную деятельность, которая имеет собственные мотивацию, целевые установки, механизмы реализации и контроля. С этой точки зрения вышеизложенные исследовательские позиции ряда авторов ведут к формированию самообразовательной компетенции только на первом ее уровне. Второй уровень самообразовательной компетенции предполагает самостоятельное овладение профессиональными знаниями и умениями путем их избирательного применения в решении учебно-познавательных задач. Третий уровень связан с преобразованием накопленных знаний и умений в приложении к профессиональной сфере. Четвертый уровень от-

ражает создание нового профессионально-значимого знания и характеризует нацеленность на постоянное профессиональное совершенствование.

Необходимым условием совершенствования самообразовательной деятельности с целью повышения уровня самообразовательной компетенции студентов является её актуализация, т. е. воспроизведение в новых условиях. Этому должны способствовать диверсифицированные знания и умения. Их перенос в профессиональную сферу мы связываем с проектированием сквозных учебных программ, профилизацией учебного материала отдельных дисциплин, составлением в рамках УМК общенаучных дисциплин глоссария профессиональных терминов, разработкой справочников физико-математических величин, иллюстрированных конкретными производственными ситуациями их оценки. Эти задачи решаются наиболее рационально путем предварительной генерализации ЗУН, когда учебный материал предварительно обобщен и систематизирован до оптимального объема. Методическое сопровождение самообразовательной деятельности студентов, имеющее целью её аккомодацию в профессиональной сфере, включает занятия по корпоративной, а затем и самостоятельной организации своей учебной работы, индивидуализированные семестровые и курсовые задания межпредметного характера, спецкурсы углубленного изучения профессионально-значимых разделов дисциплин и научно-практические конференции.

Не менее важную роль в развитии самообразовательной деятельности играет её валоризация, подразумевающая возрастание ее личностной значимости в образовательном процессе. При этом мотивационную составляющую самообразовательной деятельности следует связать с определенной учебной дисциплиной или циклом учебных дисциплин, двигаясь в двух направлениях: от предметных действий к мотивационной сфере и от внешнего мотива к включению его в собственную деятельность. Другим фактором, способствующим осознанию ценности самообразовательных знаний и умений, является установление обратной



Рис. 2. Виды научных и научно-технических проблем, способы их решения

связи с выпускниками вуза. Эта связь может быть реализована посредством взаимодействия с руководителями предприятий для организационного сопровождения стажеров и выпускников, создание учебно-методической литературы для продолжения самообразования после окончания учебы в вузе, оснащение молодых специалистов автодидактическими средствами самообразования, такими как алгоритмические предписания решения производственных задач, поиска информации, планирования и самоконтроля, рекомендации по воспитанию самодисциплины, совершенствованию работы с учебником и методики чтения, а также по написанию плана, выписок, тезисов, конспекта, реферата, доклада, освещающих содержание предмета профессионального изучения.

Особую ценность для профессионального развития самообразовательной деятельности студентов представляет полипрофессиональная подготовка, предпосылками которой служат: поэтапное распространение самообразовательной деятельности на профессиональную сферу, начиная с устранения отсутствующих звеньев в пропедевтике самообразования и заканчивая дидактическим сопровождением овладения компетенциями смежных профессий; использование полипрофессиональных связей гомогенного и гетерогенного характера, выражающих, соответственно, расширение сферы профессиональной деятельности и квалификационный уровень ее субъектов; сформированная способность к изменению вида профессиональной деятельности; сквозная профилизация учебного материала, наиболее оптимальным вариантом которой может стать его трансформация в цепочку задач, связанных с основными видами научных и научно-технических проблем (рис. 2).

Задачи будут различаться также характером самообразовательной деятельности при их решении. К примеру, самообразовательная деятельность студентов, подготавливаемых по специальности «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей», при решении профессиональной задачи производственно-технологического характера сориентирована на разработку технологических процессов строительства,

ремонта, реконструкции и эксплуатации железнодорожного пути, мостов, транспортных тоннелей и метрополитенов; при решении задачи организационно-управленческого характера – на контроль за соблюдением действующих технических регламентов, качеством работ по строительству, ремонту и реконструкции железнодорожного пути, объектов путевого хозяйства, других искусственных сооружений на транспорте; при решении задачи проектно-изыскательского и проектно-конструкторского характера – на реализацию инженерных изысканий трассы железнодорожного пути транспортных сооружений, включая геодезические, гидрометрические и инженерно-геологические работы; при решении задачи научно-исследовательского характера – на исследования в области создания новых или совершенствования существующих конструкций и материалов верхнего строения пути, земляного полотна и искусственных сооружений и анализа эффективности их работы.

Модернизация методики преподавания общенаучных дисциплин в соответствии с перечисленными особенностями организации самообразовательной деятельности студентов, обучаемых железнодорожным специальностям, привела к существенному повышению их интереса к избранной профессии, позволила приобрести опыт самостоятельного овладения учебным материалом, создала предпосылки систематизации и обобщения накопленных ЗУН, формирования самообразовательной компетенции на более высоких уровнях ее автономизации. Одной из косвенных характеристик эффективности обновленной методики стало повышение на 30% количественной и на 20% качественной успеваемости студентов. На этом основании можно сделать вывод о перспективности дальнейших исследований, связанных с разработкой научно-практического сопровождения самообразовательной деятельности студентов, принадлежащих разнопрофильным вузам, включая содержательную составляющую самообразовательной деятельности, нормативно-правовые и материально-технические аспекты ее организации, издание соответствующей учебной и методической литературы.

Библиографический список

1. ЮНЕСКО об информационном обществе: основные документы и материалы. Санкт-Петербург: Российская национальная библиотека, 2004.
2. Сериков Г. Н. Педагогические основы совершенствования управления самообразованием студентов. Диссертация ... доктора педагогических наук. Челябинск, 1988.
3. Акманова С.В. Развитие навыков самообучения у студентов университета. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2004.
4. Инкина О.Н. Формирование самообразовательной деятельности студентов вуза в процессе обучения как условие повышения качества их подготовки. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Новосибирск, 2003.
5. Опарин Ю.Г. Организационно-педагогические условия самообразования студентов вуза. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2002.
6. Карпова О.Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Челябинск, 2009.
7. Корвяков В.А. Научно-практические основы формирования самообразовательной деятельности студента в условиях многоуровневого высшего образования: Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2008.
8. Миняева Н.М. Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента. Диссертация ... доктора педагогических наук. Оренбург, 2011.
9. Балакаева М.Б. Развитие самообразования студентов вуза в условиях реализации компетентного подхода. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 2007.
10. Кочеров Ю.Н. Формирование готовности сотрудника внутренних дел к самообразовательной деятельности (на материале профессионального обучения лиц, впервые принимаемых на службу в ОВД РФ). Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2015.

References

1. YuNESKO ob informacionnom obschestve: osnovnye dokumenty i materialy. Sankt-Peterburg: Rossijskaya nacional'naya biblioteka, 2004.
2. Serikov G. N. Pedagogicheskie osnovy sovershenstvovaniya upravleniya samoobrazovaniem studentov. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 1988.
3. Akmanova S.V. Razvitie navykov samoobucheniya u studentov universiteta. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Magnitogorsk, 2004.
4. Inkina O.N. Formirovanie samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov vuza v processe obucheniya kak uslovie povysheniya kachestva ih podgotovki. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Novosibirsk, 2003.
5. Oparin Yu.G. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya samoobrazovaniya studentov vuza. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2002.
6. Karpova O.L. Pedagogicheskaya koncepciya sodejstviya razvitiyu samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov vuza. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2009.
7. Korvyakov V.A. Nauchno-prakticheskie osnovy formirovaniya samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studenta v usloviyah mnogourovnevnogo vysshego obrazovaniya: Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2008.
8. Minyaeva N.M. Aktualizaciya resursa samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studenta. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2011.
9. Balikaeva M.B. Razvitie samoobrazovaniya studentov vuza v usloviyah realizacii kompetentnogo podhoda. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2007.
10. Kocherov Yu.N. Formirovanie gotovnosti sotrudnika vnutrennih del k samoobrazovatel'noj deyatel'nosti (na materiale professional'nogo obucheniya lic, vpervee prinimaemyh na sluzhbu v OVD RF). Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2015.

Статья поступила в редакцию 15.01.18

УДК 155.2: 656.61

Muravyov G.V., postgraduate, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia),
E-mail: rehky96@yandex.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN SEA COURSES ON THE BASIS OF THE SOFTWARE AND DIAGNOSTIC SUPPORT: THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT. In modern conditions demands on training and competence of graduates of a marine institute, the level of completeness of their professional orientation significantly increased. They are an integral characteristic of professional activity defined by all the motives in the motivational sphere and are manifested in the aspirations, desires, interests, relationships, and the dedicated efforts of an individual. The article is based on the results of the study, outlines the principal terms of the formation of a high level of professional orientation of cadets of the Maritime University software, including design healthy target program, in which training of cadets and diagnostic support of the examination process are organized.

Key words: diagnostics, diagnostic support, student, person, software, professional orientation, formation.

Г.В. Муравьев, аспирант Государственного морского университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,
E-mail: rehky96@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ И ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ: ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В современных условиях существенно возросли требования к профессиональной подготовки и компетентности выпускников морского вуза, уровню сформированности у них профессиональной направленности, являющейся интегральной характеристикой мотивации профессиональной деятельности, определяемой всеми побуждениями в мотивационной сфере и выражающейся в стремлениях, желаниях, интересах, отношениях и целенаправленных усилиях личности.

В статье на основе итогов проведенного исследования, изложены основные условия формирования высокого уровня профессиональной направленности у курсантов морского вуза – программное обеспечение, включающее проектирование работоспособной целевой программы по которому организуются обучение курсантов и диагностическую поддержку процесса ее изучения.

Ключевые слова: диагностика, диагностическая поддержка, курсант, личность, программное обеспечение, профессиональная направленность, формирование.

Действующая ныне Концепция развития образования в России [1] определяет в качестве главной цели «формирование конкурентоспособного человеческого потенциала», соответствующего не только отечественным, но и мировым требованиям.

Достижение поставленной цели возможно только путем качественного обучения курсанта в вузе, приобретения и совершенствования необходимых профессиональных знаний, навыков и умений. Именно в вузе курсант развивает свои профессиональные ценности, мотивы, личный уровень профессиональной направленности

Следовательно, в период обучения в вузе формированию и развитию профессиональной направленности у курсантов следует уделять серьезное и целенаправленное внимание.

Что же следует понимать под термином «профессиональная направленность личности»?

Термин «профессиональная направленность личности» впервые ввела в научный оборот Н.В. Кузьмина [2], он обозначает, по мнению автора, устойчивый интерес к профессии и склонность заниматься ею.

С точки зрения К.К. Платонова [3], А.М. Столяренко [4], человек не может быть специалистом высокого уровня, мастером своего дела, настоящим профессионалом, если направленность у него не развита.

С.А. Данченко находит профессиональную направленность личности как её установку на конкретный вид деятельности, которая появляется на основе устойчивых профессиональных мотивов и намерений, а также уверенности в соответствии своих способностей выбранному профилю и удовлетворенности выбором профессии [5, с. 33].

И.И. Макашина [6] видит профессиональную направленность как наиболее обобщенную форму отношения человека к профессии и определяет её как интерес к профессии и желание заниматься ею.

Н.Н. Анискина [7] под профессиональной направленностью понимает качество личности, включающее в себя профессиональные мотивы, интересы и склонности, выражающие отношение личности к избранной профессии, формирующие под воздействием профессиональной среды и обеспечивающие успешность процесса освоения профессиональной деятельности.

Анализ вышеприведенных дефиниций позволяет дать следующие определение: профессиональная направленность лич-

ности морского специалиста – это система отношений и мотивов личности, проявляющаяся в устойчивой и сильной ориентации на избранную морскую профессию, всецело обеспечивающая успешность процесса профессионального становления и последующей профессиональной деятельности на судах морского транспорта.

В период с 2013 по 2017 годы в Государственном морском университете имени адмирала Ф. Ф. Ушакова было проведено специальное исследование, включающее констатирующий и формирующий эксперимент на тему: «Формирование профессиональной направленности у курсантов морского вуза». Проведённое исследование позволило нам вычлнить наиболее характерные особенности процесса формирования профессиональной направленности у учащихся морских вузов в процессе обучения.

В течение обучения в морском вузе формирование профессиональной направленности осуществляется последовательно, поэтапно:

- *в течение первого курса – образовательный процесс ориентирован на адаптацию курсантов, формирование у них интереса к профессии как ценности и развитие мотивации к профессии специалиста морского транспорта;*

- *на втором курсе происходит углубление ориентировочно-ознакомительного процесса, происходит выковывание устойчивости интересов, установки на будущую профессию, формируется уверенность и самостоятельность;*

- *в течение третьего курса у курсантов развивается твердая установка на профессию моряка транспортника, признание профессии как ценности, что проявляется в развитии устойчивого интереса к теоретическим основам профессии;*

- *на четвертом курсе у большинства учащихся вуза наблюдается устойчивая склонность к избранной профессии и рефлексивное оформление знаний о профессии;*

- *на пятом, выпускном курсе – происходит окончательное достижение устойчивости профессиональной направленности.*

В 2013 г. на первый курс, в соответствии с государственным заказом, за счет бюджета было принято 132 курсанта. В этом же году из поступивших в 2008 г. 132 «бюджетника» было выпущено 115 специалистов (87,1%).

Анализ обучения курсантов показывает, что ежегодно по причине неуспеваемости отчисляются до 20 – 25 курсантов, до

45% систематически допускают пропуски занятий, около 30% курсантов не своевременно сдают зачеты и экзамены. Опрос, показал, что 32% второкурсников еще окончательно не определились с желанием проходить в дальнейшем службу на судах морского транспорта.

Всё это говорит о том, что в процессе обучения в вузе имеется ряд недостатков в формировании у курсантов профессиональной направленности.

В соответствии с установившейся практикой проведения педагогических изысканий, нами применён широкий комплекс психолого-педагогических методов исследования профессиональной направленности курсантов-моряков.

В исследовании приняли участие 518 курсантов. Из них 262 курсанта участвовали в констатирующем эксперименте и 256 – в формирующем эксперименте.

Основными этапами диагностики стали:

- входной (позволил установить истинное состояние изучаемой проблемы в начале эксперимента);
- промежуточный (позволил измерить продуктивность начатых учебно-воспитательных воздействий, верность избранного пути, убедиться в наличии сдвигов, динамики улучшения уровня знаний, формировании необходимых качеств личности);
- итоговый (позволил получить достоверные сведения в конце эксперимента о результативности педагогического процесса проведенного эксперимента).

Анализ научной литературы и исследований [2; 5; 7; 8] показал, что для изучения состояния процесса формирования профессиональной направленности у учащихся морского вуза целесообразно применить следующие методики:

1. Тест-опросник Т.Д. Дубовицкой для определения уровня профессиональной направленности студентов.
2. Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (авторы А.А. Реан и В.А. Якунин).
3. Тест «Анализ мотивационных потребностей» (авторы: Ш. Ричи и П. Мартина).
4. Методика диагностики направленности личности Б. Басса.
5. Авторская анкета «Направленность и профессионализм» разработанная для данной работы.

Тестирование курсантов по тест-опроснику Т.Д. Дубовицкой – определение уровня профессиональной направленности курсантов выпускного курса, проявляющегося в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней – показало, что у 23,3% – низкий уровень, у 67,6 % – средний и только у 9,1% – высокий.

Примерно такие же результаты были получены и по другим тестам, что позволило обоснованно прийти к выводу о необходимости разработки целевой программы и организации ее изучения курсантами.

На начало проведения эксперимента у 75% исследуемых курсантов мотивационный полюс не выражен ярко, но у 37,4% имеется некоторая тенденция к достижению успеха. Кроме того, из числа опрошенных, у 25,2 % курсантов преобладает мотивация к достижению успеха, эти моряки уверены в себе и имеют высокую самооценку.

Так, у 6,1% моряков на ранних этапах обучения в морском вузе просматривается тенденция к избеганию неудачи, им тяжело браться за какое-нибудь дело, поскольку они стараются избежать провала, не любят рисковать и могут впасть в панику.

На основании полученных данных были произведены следующие выводы:

1. Уровень профессиональной направленности курсантов весьма посредственный (не достигает 60%) и, несомненно, требует особого внимания со стороны научного и учебного отделов морского вуза, а также каждого члена профессорско-преподавательского состава. В связи с чем, особенно на данном этапе развития нашего общества, возникает острая необходимость в мобилизационной научно-обоснованной образовательной модели профессиональной направленности, способной к устойчивому планомерному повышению уровня профессиональной направленности моряков.

2. Оценка уровня профессиональной направленности курсантов указывает на фрагментарный характер учебной и воспитательной деятельности, организуемой профессорско-преподавательским составом вуза, в процессе развития у моряков стремления к овладению получаемой морской профессией и расширения мотивационной сферы для продолжения профессионального совершенствования после окончания обучения в

вузе. Анкетирование показало, что причиной низкой оценки (не более чем у 30%) профессиональной направленности, можно считать нездоровую обстановку на мировой арене, социальную напряженность в стране, которые ограничивают интервал поиска достойной индивидуума профессии. Кроме того, экономическая нестабильность нашего государства обязывает вузы оказывать конкретную поддержку и содействие в выявлении потенциальных возможностей каждой личности в процессе приобретения ценностных профессиональных ориентаций на основе межпредметных связей, а для этого необходимо разработать и обосновать концептуальную базу и Программу профессиональной направленности.

В условиях проводимого эксперимента была разработана целевая программа формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза, представляющая собой руководящий документ, определяющий объем, порядок, содержание и последовательность педагогического процесса по овладению курсантами системой знаний, умений и навыков в интересах развития общей и профессиональной направленности.

Целевая программа «Направленность и профессионализм» состоит из четырех взаимосвязанных структурно-содержательных модулей: 1) *установочный* (установки на изучение целевой программы, формирования высокого уровня профессиональной направленности); 2) *теоретический* (изучение теории общей и профессиональной направленности личности); 3) *профессиональный* (изучение особенностей деятельности специалистов морского транспорта, сущности профессиональной карьеры, специфики профессионального роста); 4) *самовоспитания и саморазвития* (установки на самовоспитание и дальнейшее развитие профессионального потенциала, готовности к профессиональному росту). На её изучение выделено 120 часов.

Цель программы – обогащение и расширение знаниявого компонента, необходимых навыков и умений как основы формирования высокого уровня профессиональной направленности курсантов морского вуза.

В процессе обучения по целевой программе проводились контрольные собеседования по результатам овладения курсантами каждого модуля, а также диагностика процесса формирования у курсантов профессиональной направленности по авторской анкете. Анализ полученных результатов после анкетирования курсантов и корректировка проводимой учебно-воспитательной работы.

Для диагностики уровня профессиональной направленности курсантов на формирующем этапе эксперимента был повторно применен весь кластер диагностического материала.

Повторное тестирование курсантов по тест-опроснику Т.Д. Дубовицкой – показало, что у 4,7% – низкий уровень, у 41,8% – средний и у 53,5% – высокий.

Кроме того, на конец эксперимента, по сравнению с данными полученными в начале эксперимента, повышен общий фон оценки профессиональной направленности респондентов на 0,54 балла.

Стоит также отметить, что максимальная оценка по всем блокам авторской анкеты: знаний и представлений о морской профессии и профессиональной направленности, интереса к изучению истории морской профессии и особенностей формирования профессиональной направленности, умении респондентов рефлексировать полученные знания по программам формирования профессиональной направленности, реализуемых в морском вузе на формирующем этапе эксперимента, составила 5,0 баллов.

К концу формирующего эксперимента, моряки стали увереннее в себе, своих возможностях и в правильном выборе профессии, с которой они хотели бы связать свое будущее. Так у курсантов-респондентов выявлена такая учебно-профессиональная мотивация, в структуре которой ведущее место занимают устойчивые социально-значимые мотивы (53%), ориентированные на перспективу освоения профессии; 44 % стали более уверенными и целеустремленными, а тенденция к избеганию трудной работы и боязни неудач у моряков при решении профессиональных проблем достигла нулевого уровня; 60,8% курсантов отмечают свою активность, которая, по их мнению, обеспечена потребностью в достижении профессиональных навыков через достижение успехов в учебе; 13% курсантов отметили свою инициативность и настойчивость, которая проявляется в выполнении учебно-профессиональных задач; 75% респондентов готовы тратить свое время на спасение мира и служение обществу, готовы помогать конкретным, близким людям; 64,1% респондентов в большин-

стве профситуаций выразили готовность принять управление на себя, готовы отвечать не только за себя, но и за окружающих, вместе с тем, они осознают необходимость соблюдать субординацию и подчиняться. Несмотря на то, что в экспериментальной группе еще осталась определенная часть курсантов (39%), мотивационный полюс которых ярко не выражен, их гораздо меньше (на 30%), чем в группах констатирующего этапа эксперимента. Курсанты уже умеют справиться с ситуативной тревожностью при решении сложных учебных проблем, при решении сложных профессиональных задач, способны самостоятельно определить структуру своей мотивационной сферы, которая большинством респондентов (70%-80%) выбрана в следующем составе: следование традициям, профессиональные связи, творческий подход, помощь людям, служение отечеству.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе, которая занималась по авторской методике, согласно специально разработанной Программе и модели, курсанты показали более высокие и устойчивые результаты мотивации к учебной деятельности.

Вместе с тем выявлено, что респондентам экспериментальной группы удалось значительно повысить качество знаний, направленных на осознанное приобретение профессиональных навыков.

Положительная тенденция в сторону деловой направленности произошла за счет проведенных мероприятий по авторской программе.

Личностная ориентация курсантов, направленная «на дело» в экспериментальной группе, отличается от результатов в контрольной группе на 25%, внутренняя ориентация – ориентация «на себя» уменьшилась от первоначальной на 34%.

На конец эксперимента респондентами были значительно (на 1-2 позиции) подняты оценки средних значений таких профилей (факторов) мотивационной сферы, как: творчество, общение, помощь людям, на одну позицию – такие как: включенность в команду, служение обществу, руководство, связи и традиции. Ориентация на общение с людьми, достигшими высоких трудовых показателей в сфере профессиональной деятельности, выбранной молодыми моряками, стала для них интересной и значимой. Общение и работа в команде со сверстниками и профессионалами в процессе образовательной деятельности теперь направлена на реализацию потребностей служение обществу и необходимости сохранения и продолжения трудовых традиций.

Таким образом, вышеприведенные итоги формирующего эксперимента позволили не только представить структуру профессиональной направленности курсантов морского вуза, но и установить алгоритм определения «уровня профессиональной направленности» курсантов и определение «оценки уровня профессиональной направленности» курсантов.

Полученная и обработанная диагностическая информация является существенной предпосылкой достоверного и аргументированного определения возможных тенденций функционирования и развития процесса формирования профессиональной направленности у курсанта морского вуза. Позволяет сконструировать целенаправленную образовательную и учебно-воспитательную деятельность по овладению курсантами сущностью, структурой профессиональной направленности, уяснить её роль в ходе обучения в вузе, последующей жизнедеятельности, профессиональной адаптации и становлении морского профессионала, качественном и результативном выполнении служебных обязанностей на судне.

Библиографический список

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы. Available at: <http://2016-god.com/konceptsiya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody>
2. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности: монография. Ленинград: ЛГУ, 1970.
3. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986.
4. Столяренко А.М. Психология и педагогика: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., пераб. и доп. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2006.
5. Данченко С.А. Профессиональная направленность моряков: учебное пособие. Владивосток: Мор. Гос. ун-т, 2004.
6. Макашина И.И., Малиночка Э.Г. Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота: учебно-методическое пособие. Краснодар: КРО АПСН, 2007.
7. Анискина Н.Н. Формирование профессиональной направленности студентов средних медицинских учебных заведений. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Брянск, 1999.
8. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. вузов: В 2 кн. Москва: изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения.

References

1. *Konceptsiya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody*. Available at: <http://2016-god.com/konceptsiya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody>
2. Kuz'mina N.V. *Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti*: monografiya. Leningrad: LGU, 1970.
3. Platonov K.K. *Struktura i razvitie lichnosti*. Moskva: Nauka, 1986.
4. Stolyarenko A.M. *Psihologiya i pedagogika*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. 2-e izd., perab. i dop. Moskva: YUNITI-DANA, 2006.
5. Danchenko S.A. *Professional'naya napravlennost' moryakov*: uchebnoe posobie. Vladivostok: Mor. Gos. un-t, 2004.
6. Makashina I.I., Malinochka E.G. *Situacionno-funktsional'nyj podhod v podgotovke menedzherov morskogo torgovogo flota*: uchebno-metodicheskoe posobie. Krasnodar: KRO APSN, 2007.
7. Anis'kina N.N. *Formirovanie professional'noj napravlennosti studentov srednih medicinskih uchebnykh zavedenij*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Bryansk, 1999.
8. Podlasyy I.P. *Pedagogika. Novyy kurs*: uchebnyk dlya stud. ped. vuzov: V 2 kn. Moskva: izd. centr VLADOS, 1999. Kn. 1: Obschie osnovy. Process obucheniya.

Статья поступила в редакцию 12.01.18

УДК 376

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

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

THE RATIO OF GOOD AND EVIL, OR ABOUT THE PEDAGOGY OF ACTIVE INFLUENCE. The article studies the modern stage of education, the problem of good and evil. The authors point to the concept of enhancing the search of the moral origins of a developing person including the faith in good and justice that constitute the moral core and define pedagogical skills. The work emphasizes the role of the educational community, where ideology is understood as spiritual values. The authors draw attention to the fact that the adoption of fundamentally new relations between all participants of pedagogical process is built on the concept of enhancing the search of the moral origins of the developing person. The authors make a considerable emphasis on the professional position of a teacher, indicating that one must overcome in pedagogical consciousness trends associated with participation in the events, forming the active life position, to teach children active transformation of reality, projecting in the direction of all educational activities.

Key words: values, ethical crisis, pedagogue, pedagogical skills, spirituality, knowledge, people, person, professional position.

Н.Ю. Абраменко, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: vampismo2004@yandex.ru

М.Х. Фишбейн, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан, E-mail: vampismo2004@yandex.ru

СООТНОШЕНИЕ ДОБРА И ЗЛА, ИЛИ О ПЕДАГОГИКЕ АКТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена актуальной на современном этапе образования – проблеме добра и зла. Авторы указывают на концепции стимулирования поиска нравственных истоков развивающейся личности, среди которых вера в добро и справедливость составляют нравственный стержень, определяющий педагогическое мастерство. Подчеркивается особая роль педагогического сообщества, где идеологией выступают духовные ценности. Авторы обращают внимание на то, что происходит утверждение принципиально новых взаимоотношений всех участников педагогического процесса, строящиеся на концепции стимулирования поиска нравственных истоков развивающейся личности. Значительный акцент авторы делают на профессиональную позицию педагога, указывая, что необходимо преодолеть в педагогическом сознании тенденции, связанные с непричастностью к происходящему, формировать активную жизненную позицию, учить детей активному преобразованию действительности, проектируя в этом направлении всю образовательную деятельность.

Ключевые слова: ценности, этический кризис, педагог, педагогическое мастерство, духовность, знание, человек, личность, профессиональная позиция.

*Зло без добра не сделает и шага,
Хотя бы потому,
Что вечно выдавать себя за благо
Приходится ему.*

(Валентин Берестов)

И. Герbart определял педагогику в качестве практической философии, где цели задаются этикой, а пути их достижения психологией. Так как основным вопросом философской этики является различение добра и зла, то и педагогика активным образом должна заботиться о преодолении зла и о приумножении добра, проявления которого редкое явление в окружающей нас действительности. При этом воздействие добра надо ещё обнаружить, тогда как за злом за порог нет надобности и ходить, стоит, лишь включить телевизор.

Если даже взрослые и заматеревшие от всей телевизионной информации нередко впадают в депрессию, то, что говорить о детских душах нежных и неокрепших. И сколько бы педагогическое сообщество апеллировало к власти, ситуация не изменяется, так как мнимая свобода слова отливается в свободу для рекламной лжи и в свободу от достоверной информации.

Многие декларированные и существующие моральные принципы вступают в диалектическое противоречие. «Как известно, для Гегеля всё действительное было разумным, а всё разумное действительным. Если первая часть этого постулата оправдывала всё сущее, как оно есть, то вторая оправдывала воздействие разума на бытие, отсюда парадоксальное сочетание консерватизма и революционности в гегелевской диалектике. Как этическая точка отсчета, действительность обладает минимальной привилегией перед действием. Нужно признать действительность чуть более разумной, нежели разум – действительным и соответственно требующим действия» [1].

Всё это, так или иначе, задолго до гегелевской диалектики нашло отражение в педагогических рассуждениях Ж.Ж. Руссо, который отрицал традиционную систему воспитания, основанную на немедленной реакции на те, или иные проступки детей наказанием в виде физического или психологического воздействия. Вместо нравсочений и стремления убедить дитя в том, до чего он не дошел собственным опытом и рассудком (сон разума) Руссо предложил отрицательное воспитание, основанное на отложенном действии, так как окружающая ребёнка действительность (природа, вещи и люди) оказывалась более действенной, чем апелляция к неокрепшему сознанию.

Идеи Ж.Ж. Руссо нашли своё преломление в педагогическом творчестве великого русского писателя Л.Н. Толстого, который стремился их воплотить в опыте Яснополянской школы, где образовательный процесс был построен на педагогике без поощрений и наказаний. Толстой пошёл дальше своего идейного вдохновителя, объявив воспитание процессом насильственным и в связи с этим незаконным. Потерпев фиаско и закрыв Яснополянскую школу Лев Николаевич пересмотрел свои взгляды на воспитание, утверждая в более поздний период органическую связь воспитания с обучением. Толстой, как и древнекитайский мудрец Конфуций считал, что воспитание необходимо начинать с себя, и что лучший метод обучения тот, который подходит для воспитанников, а зло может быть преодолено не доброй волей

учителя, а теми поступками каждого, которые исправляют возникшее зло от совершенных ими предыдущих неблагоприятных дел.

Современная жизнь вносит свои коррективы в нравственное основание воспитания. И взрослым, и детям не достаточно досуга, чтобы задуматься и проникнуть в моральность тех или иных поступков, оценить действительность, все растворяется в вихре времени, турбулентности пространства. В то время как царевич Гуатама, замерев перед похоронной процессией и усмотрев чудо в рождении человека, будучи глубоко потрясённым, стал тем, кому поклоняется значительная часть человечества. Следует или из этого, что необходимо укротить время? Вопрос риторический, ответ каждый пусть определит для себя лично. Но педагогическому сообществу стоит подумать над тем, каким образом противостоять валу спускаемых и проектируемых внутри самой системы мероприятий, чтобы в качестве идеологии выступило верховенство духовных ценностей, которые сконцентрированы в ценностной системе, противостоящей процессу уплощения в человеческой жизни вечных ценностей.

Уплощение мы связываем с адаптивными ценностями, которые определяют горизонтальную составляющую ценностного влияния на личность. Наблюдаемое ускорение социального времени делает жизнь человека и его ценностные ориентации все более уплощенными, когда ценностная «поверхность» становится все более плоской и гладкой, а ценностная «вертикаль» все меньше и меньше «возмущает» ширь и гладь видимых жизненных перспектив. Вихрь новых впечатлений не захватывает глубин человеческой сущности, изредка возникающие экзистенциальные прозрения легко растекаются по жизненной траектории.

Именно такой этический кризис окружающей поэта действительности описал М.Ю. Лермонтов: «К добру и злу постыдно равнодушны... и перед властью презренные рабы».

Даже самый поверхностный взгляд на жизнь не обходится без понятия «совесть», которое различает добро и зло и вбирает в себя не только понятие «стыд», но еще и понятие «вина». Важно ведь не только судить себя и других, а уметь научиться и научить соотносить свои поступки с ценностями добра и справедливости, а также в соответствии с ними отвечать на то, что принято считать «вызовом времени». Чтобы на «вызовы» зла адекватно реагировать, необходимо преодолеть в педагогическом сознании тенденции, связанные с непричастностью к происходящему, формировать активную жизненную позицию, учить детей активному преобразованию действительности, проектируя в этом направлении всю образовательную деятельность. Поиски основания для этого лежат в способности человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Как бы очерчивая перспективы такой деятельности, М.К. Мамардашвили утверждал, что духовное «имеет протяженность, объем, уходящий куда-то в глубины и широты. Это своего рода коллективное «тело» истории и человека, предлагающее нам определенную среду из утвари и инструментов души и являющееся антропогенным пространством, целой сферой. Это среда усилия. Для этого, чтобы что-то создать, – любое, в том числе и в сфере духа, – нужна работа, а работа выполняется мускулами. Можно, если угодно, говорить о мускулах души, ума, гражданственности, историчности и т. д. Поэтому в человеческой

и исторической реальности внешнее и есть внутреннее, а внутреннее и есть внешнее» [2]. На особый внутренний голос указывал и А.А. Ухтомский, который он связывал с совестью. Введя понятие «интуиция совести», Ухтомский утверждал, что в нас говорит «таинственный судящий голос, собирающий в себе все источники и порядки ведения, все унаследованные впечатления от жизни рода и предупреждающий osoby волнениями и эмоциями высшего порядка о том, что сейчас делается перед нами» [3].

Чтобы идея «глубинного добра» стала доминирующей в формировании активной жизненной позиции необходимо в содержании образовательной программы деятельности установить акцент на утверждение принципиально других взаимоотношений всех участников педагогического процесса. Они должны строиться на концепции стимулирования поиска нравственных истоков развивающейся личности, среди которых вера в добро и справедливость составляют нравственный стержень, определяющий.

Таким образом, обозначенная выше перспектива утверждает правомерность и необходимость рассмотрения процесса развития личности не только как таковой, отдельно существующей, но и в качестве компонента процессов сопряженного, взаимосвязанного развития личности и общества. Только во взаимодействии человека и социума происходит саморазвитие, характеризующее, Г.С. Батищев образно заметил, что в определенный момент жизни «в нас берет верх сильнейшее чувство неудовлетворенности любой косностью и омертвением: душа исполнена решимости отринуть от себя объятия и скрепы рутинно-повторительного, прикреплённо-замкнутого, застойно-сонного существования. С этого момента человек уже не приемлет неподвижного тождества и самодовления непробужденной псевдожизни – он задыхается в ней и рвется из нее прочь – чтобы родиться для собственной жизни как непрестанно устремленного потока, прилаживающего для себя новые и обновляемые берега. Он отдается жажде искания. И сам весь становится... ищущим существом» [4]. При этом душа обретает веру, а «человек вновь и вновь, свежо душой, входит в неисчерпаемо удивительный мир».

Здорового, доброго и честного человека можно только воспитать. Невозможно привить ему те или иные моральные качества, систему взглядов на мир и место человека в нем, а также его идеалы, убеждения и связанные с ними ценностные ориентации, основываясь лишь на передаче знаний. Попытки возложить на знание то, что принадлежит другой области педагогического воздействия, не позволяет решать проблемы будущего, которое связано с всесторонним развитием человеческой личности. Для реализации этой цели необходим качественно другой педагог, а именно: Учитель жизни (М.С. Каган), в подготовке которого следует опираться не на знаниевую парадигму и технократический подход к образованию, а на понимание того, что «вырвать образование и воспитание из более широкого контекста невозможно, как невозможно лечить только какой-то орган, забыв обо всем организме» [5].

Для утверждения в общественном сознании приоритета доброй воли государства по отношению к человеку, необходим радикальный поворот от представлений, в основе которых «краеугольно стоит фигура профессионала как дисциплинированная, эффективная и организующая себя сила» [6], к представлениям другого плана, которые находятся в ценностном ряду: «человек – общественный деятель – профессионал».

Преодолению отстраненности от другого, служит профессиональная рефлексия, развитию которой уделяется особое внимание. Ведь, по мнению А. Маслоу, «мудрость развития» как открытость опыту узнавания себя, с одной стороны, определяется способностью воспитателя к рефлексии, а, с другой, сти-

мулирует развитие этой способности. При этом опыт рефлексии своей человеческой и профессиональной позиции, есть опыт согласования своих ценностей и целей с ценностями и целями других, ответственность за которых воспитатель берет на себя. Этот опыт не может быть передан вербально, он нарабатывается в непосредственной встрече с другими, которые находятся в неблагоприятных условиях. Опыт преодоления отрицательного отношения к «неуспешным» активизирует личностный потенциал педагогов – их способность к самовыражению, к спонтанности действий, к перевоплощению и идентификации с другими персонажами, к эмпатийному пониманию их состояния. При этом происходит необходимая для такой деятельности концентрация, которая более соответствует профессиональной педагогической деятельности, чем конкуренция. Именно в концентрации усматривается возможность в наибольшей степени реализовать гуманные принципы доброго дела, связанные с деятельностью в условиях глубокого сопереживания.

В свое время общественную деятельность как подвижничество усматривал в деятельности учителя Л.Н. Толстой, считая, что его миссия заключается в том, чтобы не просматривать в народной среде будущих Пушкиных, Остроградских, Ломоносовых. Л.Н. Толстой указал и источник, откуда народный учитель почерпнет силы для такой деятельности. По его мнению, этим источником является сама жизнь, которая придает мыслям и чувствам особые импульсы, заставляющие сердце сострадать верить и любить.

Находясь в круговороте обыденной жизни и непрерывно педагогически образовываясь, педагог, осваивая множество специальных и общекультурных областей, должен овладеть опытом выстраивания собственной жизненной позиции. «Объективные педагогические знания при этом преобразуются в систему индивидуальных регуляторов, норм – обретают характер идеальной модели, направляющей деятельность. Педагог творит педагогическую реальность, ориентируясь на ее собственный целостный образ, а не на набор закономерностей и инструкций... Творение образа роднит педагогическое творчество с искусством и ограничивает возможность постижения педагогической реальности средствами лишь логико-научного познания, не позволяет свести процесс подготовки педагога к упрощенной схеме накопления знаний и умений» [7].

Пути частичного преодоления зла, полная победа над которым невозможна, так как добро и зло плоды, произрастающие на одном древе, и легко трансформируются одно в другое, тернисты. Для этого достаточно обратиться к образу Воланда, который добро совершает силами зла (М. Булгаков «Мастер и Маргарита»). В связи с этим пути добра лежат в области далеко не завершенной революции перехода от общества закрытого, где индивид растворен в коллективности, взамен получая иллюзию защищенности, к обществу, открытому, где он свободен и должен сам принимать личные решения. Такой переход неизбежно сопряжен со страхом свободы, с желанием и попытками вновь захлопнуть уже отворенную дверь. И, как показывает история, процесс действительно можно задержать. Но это приносит лишь новые беды, ибо вернуться в мнимый «утраченный рай» тоталитаризма невозможно. «Чем старательнее, – писал Поппер, – мы пытаемся вернуться к героическому веку племенного духа, тем вернее мы в действительности гоним к инквизиции, секретной полиции и романтизированному гандстеризму... нам следует найти опору в ясном понимании того простого выбора, перед которым мы стоим. Мы можем вернуться в животное состояние. Однако если мы хотим остаться людьми, то перед нами только один путь – путь в открытое общество».

Библиографический список

1. Батищев Г.С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения. *Вопросы философии*. 1995; 3: 103 – 129.
2. Белов В.О профессионализме и назначении интеллектуала. *Высшее образование в России*. 2002; 5: 65 – 71.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Размышления о педагогическом образовании. *Педагогика*. 2007; 9: 3 – 12.
4. Никандров Н.Д. *Цели воспитания на рубеже XXI века*. Available at: <http://eidos/journal/1999/0215.htm>
5. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. Москва, 1990.
6. Ухтомский А.А. *Интуиция совести*. Санкт-Петербург, 1996.
7. Оболенский А. «Особый путь» в цивилизационный тупик. *Знамя*. 2017; 11.
8. Эпштейн М. Бессилие добра в русской литературе. *Звезда*. 2017; 11.

References

1. Batischev G.S. Najti i obresti sebya. Osobennosti kul'tury glubinnogo obscheniya. *Voprosy filosofii*. 1995; 3: 103 – 129.
2. Belov V.O. professionalizme i naznachenii intellektuala. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2002; 5: 65 – 71.
3. Bolotov V.A., Serikov V.V. Razmyshleniya o pedagogicheskom obrazovanii. *Pedagogika*. 2007; 9: 3 – 12.

4. Nikandrov N.D. *Celi vospitaniya na rubezhe XXI veka*. Available at: <http://eidos/journal/1999/0215.htm>
5. Mamardashvili M.K. *Kak ya ponimayu filosofiyu*. Moskva, 1990.
6. Uhtomskij A.A. *Intuiciya sovesti*. Sankt-Peterburg, 1996.
7. Obolenskij A. «Osobyj put'» v civilizatsionnyj tupik. *Znamya*. 2017; 11.
8. Epshtejn M. Bessilie dobra v russkoj literature. *Zvezda*. 2017; 11.

Статья поступила в редакцию 23.01.18

УДК 378

Abramova N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: Natalya.abramoff@mail.ru

Arkhipova S.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: suola2012@mail.ru

Kornilova E.N., senior teacher, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: kornilova.ekaterina.2012@mail.ru

DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL WORK OF THE DEPARTMENT UNDER THE CONDITIONS OF THE COMPETITIVE ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION. The article presents research on a problem of the development of vocational guidance work in a higher educational institution, which is relevant for stimulating the professional self-determination of schoolchildren, as well as in the intra-vocational orientation. The purpose of the article is to describe the pedagogical experience of career guidance work conducted at the Department of Special (Defectology) Education of the Pedagogical Institute of the Northeastern Federal University n.a. M.K. Ammosov. The article reveals the directions of professional orientation work: holding olympiads of various levels, working with graduates of schools in the Sakha Republic (Yakutia), organizing the Center for Psychological and Pedagogical Assistance to Specially Gifted Children with Disabilities, master classes and seminars for students, meetings with veterans of pedagogical work, etc. The authors of the article conduct an analysis of the long-term systematic vocational guidance work with students of different levels of education (general education, secondary vocational education, higher education, higher education.) The results of the described work can be useful for teachers, methodologists and specialists, who are responsible for vocational guidance work of higher education institutions on organization of purposeful work on attracting potential applicants.

Key words: vocational guidance work in a higher educational institution, children with disabilities, self-determination of high school students, practice-oriented approach, training of pedagogical personnel.

Н.А. Абрамова, канд. пед. наук, доц. каф. специального (дефектологического) образования, Педагогический институт Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: Natalya.abramoff@mail.ru

С.Н. Архипова, канд. пед. наук, доц. каф. специального (дефектологического) образования, Педагогический институт Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: suola2012@mail.ru

Е.Н. Корнилова, ст. преп. каф. специального (дефектологического) образования, Педагогический институт Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kornilova.ekaterina.2012@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ В УСЛОВИЯХ КОНКУРЕНТНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Статья посвящена проблеме развития профориентационной работы в высшем учебном заведении, которая является актуальной для стимулирования профессионального самоопределения учащихся школ, а также во внутривузовской профессиональной ориентации. Целью статьи является описание педагогического опыта профориентационной работы, проводимой на кафедре специального (дефектологического) образования Педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. В статье раскрыты направления профориентационной работы: проведение олимпиад различного уровня, работа с выпускниками школ республики Саха (Якутия), организация работы Центра психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья «Сайды», мастер-классов и семинаров для студентов, встреч с ветеранами педагогического труда и др. Авторами статьи проводится анализ многолетней системной профориентационной работы с обучающимися разного уровня обучения (общего образования, среднего профессионального образования (СПО), высшего образования (ВО). Результаты описанной работы могут быть полезны педагогам, методистам и ответственным по профориентационной работе вузов по организации целенаправленной работы по привлечению потенциальных абитуриентов.

Ключевые слова: профориентационная работа в высшем учебном заведении, дети с ограниченными возможностями здоровья, самоопределение старшеклассников, практико-ориентированный подход, подготовка педагогических кадров.

Развитие современной системы высшего профессионального образования характеризуется сменой приоритетов и связывается с возрастанием роли профориентационной работы, направленной на привлечение в вузы будущих специалистов с высоким уровнем готовности к профессиональному самоопределению и предстоящей трудовой деятельности. Профориентационная работа в современных условиях становится важнейшей частью государственной кадровой политики, социального управления формированием важнейшего ресурса модернизации и инновационного развития человеческого потенциала. Она организуется и ведется в рамках обеспечения непрерывности ступеней образования, осуществляется в течение учебного года и направлена на привлечение молодых людей, мотивированных на будущую профессиональную деятельность.

Г.Ф. Шафранов-Куцев и С.Н. Толстогузов отмечают, что «очень большая ответственность лежит на высших учебных за-

ведениях, так как большинство выпускников школ ориентировано на получение высшего профессионального образования. Для реализации этой ответственности вузы должны не просто привлекать на учебу молодых людей, но и помогать средним школам в организации профориентационной работы, изучать социально-профессиональные устремления и духовно-нравственные ценности школьников и на этой основе вести всю профориентационную деятельность. Немалое место вузы могут занять и в организации профильного обучения старшеклассников, вплоть до организации так называемых привузовских школ, в выявлении и развитии способностей одаренных подростков» [1, с. 35].

Для вуза возрастает её роль с позиции поиска новых возможностей по привлечению абитуриентов.

В последние годы все большую актуальность приобретает вопрос подготовки педагогических кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях

инклюзивного образования. Рынок труда для выпускников, получивших профессиональную подготовку по направлению специального (дефектологического) образования достаточно широк. Вышеназванное направление подготовки готовит бакалавров по профилям «Логопедия» и «Олигофренопедагогика» и магистров, которые должны уметь организовать педагогическую деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не только в сфере образования, но и социальной защиты, а также здравоохранения.

Большое внимание кафедра специального (дефектологического) образования (СДО) педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова уделяет профориентационной работе на всех уровнях: довузовском, вузовском, послевузовском. В настоящее время в университете проводится целенаправленная, систематическая довузовская профориентационная работа для стимулирования профессионального самоопределения учащихся школ, которая строится с учетом наработок исследователей профориентологии, где ведущее место занимают работы выдающегося ученого Республики Саха (Якутия) доктору педагогических наук, профессору А.В. Мордовской. В её трудах раскрываются результаты изучения влияния поликультурной среды на профессиональную ориентацию выпускников школ. А.В. Мордовская определила следующие структурные компоненты жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников: ценностно-нравственный, когнитивный, эмоционально-волевой, проективный, конструктивный, организационно-практический, рефлексивный. С учётом вышеперечисленных компонентов определены три уровня процессуальной стороны профессионального самоопределения: потребительский, репродуктивный, творческий [2, с. 116].

Профессиональное самоопределение тесным образом связано с мотивами выбора профессии, так потребительский уровень характеризуется отсутствием аргументированных мотивов; репродуктивный – недостаточно аргументированной мотивацией самим старшеклассником, за основу выбора направления трудовой деятельности берутся советы, наставления; творческий – четкими и аргументированными мотивами. Учет мотивов старшеклассников в выборе будущей профессии в довузовской профориентационной работе синтезируется с потребностями регионального рынка труда.

Кафедра СДО взаимодействует со многими школами и педагогическими колледжами города Якутска и республики по привлечению абитуриентов. В связи с демографической ямой, образовавшейся в 90-х годах, идет тенденция резкого сокращения количества поступающих в вузы и ссузы. Конкуренция среди образовательных организаций за каждого абитуриента заставляет разрабатывать все новые направления информационно-справочной и просветительской профориентационной работы. Нами реализуются следующие направления работы:

1. Работа с выпускниками школ, где организуются встречи со старшеклассниками выпускных классов с целью: ознакомления с содержанием деятельности логопеда; пропаганды востребованной в обществе профессии логопеда; информирования о содержании работы по направлению специального (дефектологического) образования (стенды, раздаточный материал, презентации); организации и проведения экскурсий школьников по учебной аудитории.
2. Презентация деятельности кафедры СДО в образовательных организациях Республики Саха (Якутия) на всех уровнях.
3. Организация довузовской подготовки школьников по профильным дисциплинам для поступления на (проведение мастер-классов, открытых лекций, семинаров и тренингов).
4. Выезды в районы республики и проведение совместных мероприятий по профессиональной ориентации с факультетом довузовского образования, а также с другими подразделениями университета.

В вузовской профессиональной ориентации неотъемлемую часть занимают педагогические практики. По учебному плану студенты проходят практику со всеми возрастными категориями детей с нарушениями речи. Прохождение педагогической практик, начиная со второго курса обучения, помогает сориентировать студентов проводить диагностику речевых нарушений, вести коррекционно-развивающую работу, комплексно работать со всеми специалистами для достижения положительных результатов в коррекции нарушений речи, вовлекать родителей в коррекционно-педагогический процесс, что в свою

очередь, положительно сказывается на усвоении дисциплин профессионального цикла. Все это, несомненно, влияет на формирование профессиональных компетенций будущих бакалавров [3, с. 1472].

Примером избирательной профориентации является организация и проведение университетом олимпиад школьников. В настоящее время кафедра проводит различные олимпиады. С 2012 – 2013 учебного года кафедрой проводится Республиканская профориентационная олимпиада «Мой выбор» для учащихся 11 классов школ республики. Олимпиада проводится дистанционно, что позволяет охватить учащихся со школ, находящихся в отдаленных, в том числе арктических, улусах республики. Ежегодно в олимпиаде принимают участие учащиеся из Нюрбинского, Горного, Намского, Чурапчинского, Хангаласского, Мегино-Кангаласского, Вилюйского, Олекминского улусов, Алданского района, городов Мирный и Якутск.

Целью данной олимпиады является стимулирование интереса старшеклассников к профессиональному самоопределению, выявление творческих и активных учащихся 11-х классов, способных продемонстрировать внутренние личностные предпосылки к педагогической деятельности по обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями.

Многие исследователи отмечают, что в образовательном процессе развитие личности достигается через постоянный самостоятельный, творческий труд ученика как самоорганизующейся личности [4, с. 36]. Исходя из этого, следует отметить, что олимпиада, организуемая нашей кафедрой, повышает самостоятельность в поиске материала, решении образовательных задач и выборе будущей профессии. В задачи олимпиады входят: организация помощи в профессиональном самоопределении; создание условий для осознания сущности коррекционно-педагогической деятельности; выявление у старшеклассников и студентов выпускных курсов, обучающихся в педагогических колледжах, внутренних личностных предпосылок к педагогической деятельности. Олимпиада проводится в 2 тура:

1 тур – написание эссе по предложенным темам, 2 тур – выполнение тестовых заданий. Тематика эссе составляется с целью выявления интересов учащихся в области будущей профессиональной деятельности, педагогической направленности абитуриента, о представлениях педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Например, предлагались следующие темы: «Человек с ограниченными возможностями здоровья и общество», «Профессия педагога – мой выбор», «Миссия учителя-логопеда», «Взгляд на инклюзивное образование: «плюсы» и «минусы», «Семейное воспитание «особого» ребенка», «Портрет современного учителя «особых» детей», «Люди, преодолевшие трудности жизни (на примере 2 – 3 известных личностей)». Каждый год темы эссе меняются, что позволяет обеспечить объективность и достоверность оценивания работ. Критериями являются: соответствие эссе выбранной теме, креативный подход к раскрытию темы, качество подачи материала, цельность и последовательность изложения, грамотность и уровень речевой подготовки.

2 тур олимпиады направлен на решение учащимися тестовых заданий по вопросам, раскрывающим общий кругозор учащихся по специальному и инклюзивному образованию, по учебным дисциплинам (русский язык, биология), по педагогическим ситуациям. Тестовые задания составляются с учетом необходимых требований к знаниям потенциальных абитуриентов. Анализ работ 1 и 2 туров олимпиады позволяют сделать выводы о профессиональной ориентированности будущих абитуриентов, об их грамотности, эрудированности, мотивированности.

Начиная с 2012 года, олимпиада проводится в пятый раз, и с каждым годом вносятся новшества в организацию данной олимпиады. Так, с 2017 г. в список участников олимпиады включены и студенты выпускных курсов, обучающиеся в педагогических колледжах. Такое новшество обусловлено тем, что прием по направлению Специальное (дефектологическое) образование по профилю «Логопедия» осуществляется на базе среднего профессионального образования (СПО) педагогической направленности по вступительным испытаниям, организуемым вузом. Эти правила приема способствуют продолжению обучения в вузе выпускникам педагогических колледжей, и, тем самым, повышают уровень профессиональных компетенций выпускников СПО. Победители и участники олимпиады имеют преимущества в баллах при поступлении по направлению Специальное (дефектологическое) образование, профилю «Логопедия», в Педагогический институт СВФУ.

Также традиционно с 2012 года в педагогическом институте проводится общеуниверситетская студенческая психолого-педагогическая олимпиада «Особый ребенок». Организаторами олимпиады является кафедра специального (дефектологического) образования. Целью олимпиады является выявление творческих и активных студентов – будущих педагогов, их поддержка и поощрение, стимулирование педагогической деятельности по обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями в условиях специального и инклюзивного образования. К обсуждению предлагается широкий спектр вопросов, раскрывающих многогранность теории и практики специального и инклюзивного образования.

Ежегодно в олимпиаде участвуют студенты третьих курсов Института психологии, Института зарубежной филологии и регионоведения, Филологического факультета, Института языков и культуры народов Северо-Востока России и кафедр педагогического института СВФУ: начального образования, социальной педагогики, информатики и вычислительной техники, профессиональной педагогики, психологии и управления образованием, специального (дефектологического) образования.

Олимпиада проводится отдельно для двух групп студентов: для студентов, обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образованию, профилю «Логопедия» и для студентов, обучающихся по образовательным программам бакалавриата педагогической направленности. Олимпиада проводится в два тура: 1 тур – подготовка эссе, 2 тур – решение тестовых заданий по вопросам, раскрывающим содержание теории и практики специального и инклюзивного образования.

Ежегодно в рамках профориентационной работы кафедрой организуются кураторские часы «Уроки мудрости», круглые столы «Ступени педагогического мастерства», где студенты встречаются со старейшими работниками специального (дефектологического) образования, с выпускниками, которые делятся своим опытом научно-исследовательской деятельности, реализованной в стенах педагогического института, об особенностях трудоустройства, о своей профессиональной деятельности.

Кроме этого, при кафедре СДО организована работа Центра психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ «Сайды». Работа Центра проводится при непосредственном взаимодействии студентов и детей с ОВЗ, которое осуществляется на практических и лабораторных занятиях, на опытно-экспериментальном этапе курсовой или бакалаврской работ. Так на лабораторных работах по дисциплине «Методы ТРИЗ в учебно-воспитательном процессе» студенты проводят с детьми с общим недоразвитием речи логопедические занятия в нетрадиционной форме с использованием методов фокальных объектов, синектики. Студенты в игровой и занимательной форме обучают детей правильной, грамотной речи, обогащают их словарный запас [5, с. 96].

Также в рамках работы Центра «Сайды» студенты кафедры СДО оказывают помощь в проведении городской логопедической акции «Реченька» по оказанию консультативной помощи родителям, имеющим детей с речевыми нарушениями. Данная акция приурочена к Международному дню логопеда и ежегодно организуется по инициативе методического объединения учителей-логопедов г. Якутска [6, с. 84].

Практико-ориентированный подход является основным в подготовке бакалавров. Будущие логопеды помогают в организации работы ежегодной республиканской олимпиады по русскому языку среди учащихся 5 – 9 классов специальных образовательных учреждений. Олимпиада проводится в Республиканской специальной (коррекционной) общеобразовательной школе – интернате для детей с тяжелыми нарушениями речи. Учителя данной школы очень хорошо отзывались о работе наших студентов. В вышеуказанной школе у студентов 4 курса проходит производственная практика, где они работают с детьми не только начального, но и среднего и старшего звена школы.

Работа студенческого волонтерского отряда кафедры СДО «Солнечный зайчик» (руководитель Е.Н. Корнилова, ст. преподаватель кафедры СДО) не только дает студентам возможность оттачивать свои профессиональные компетенции, но и в большей степени воспитывает их нравственные качества. Студенты уча-

ствуют в благотворительных акциях, проводимых общественной организацией «Солнечный город». Организуют работу в воспитательных мероприятиях с учащимися специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 34 для детей с задержкой психического развития (со структурным подразделением классов для детей с умственной отсталостью), Республиканской специальной (коррекционной) школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи, специальных (коррекционных) общеобразовательных школ для детей с интеллектуальными нарушениями.

С 2005 г. студенты кафедры специального (дефектологического) образования в педагогическом институте ежегодно организуют новогодние детские праздники для детей с ограниченными возможностями здоровья, многие из них дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. Студенты и преподаватели педагогического института, спонсоры приносят в дар детям новогодние подарки. Сбор подарков организуется самими студентами как благотворительная акция «Подари детям радость». Такие мероприятия надолго остаются в памяти детей, а также оказывают неоценимую значимость для студентов в понимании миссии педагога.

Студенты дефектологического направления с первого курса изучают труды Л.С. Выготского, которые являются фундаментальными в работе с детьми с ОВЗ. В теории проблема дефектологии разрабатывалась в русле исследований по определению значимости категорий развития и обучения, преобладания их в жизнедеятельности растущего человека, развитии психических процессов личности с общими и специфическими закономерностями.

В октябре 2016 г. студенты кафедры специального (дефектологического) образования ПИ СВФУ приняли участие во Всероссийской студенческой олимпиаде «Развитие научного наследия Л.С. Выготского в современной логопедии», организованной Институтом детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». Олимпиада была посвящена юбилейной дате – 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского и была призвана способствовать актуализации идей ученого, показать в инновационной неформальной форме высокую значимость его исследований для развития современной коррекционной педагогики и психологии. Свои знания по теории Л.С. Выготского с успехом продемонстрировала студентка четвертого курса гр. Б-ЛО-13 Архипова Альбина, заняв третье место во Всероссийской студенческой дефектологической олимпиаде «Педагогика неограниченных возможностей», проводимой с 29 марта по 31 марта 2017 г. на базе института дефектологического образования и реабилитации Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.

Во Всероссийском конкурсе стипендий и грантов им. Л.С. Выготского, организованном Фондом «Институт ускорения экономического развития (Рыбаков Фонд)» г. Москвы с декабря 2016 г. по апрель 2017 г. приняли участие педагоги и студенты из 85 субъектов Российской Федерации. Победой в данном конкурсе завершилось участие старшего преподавателя кафедры СДО Корниловой Екатерины Никаноровны, получившей грант, а также студентов, обучающихся по магистерской программе «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с проблемами в развитии», Готовцевой Елены Александровны (научный руководитель – Юдина Ирина Александровна, к.п.н., зав. кафедрой СДО) и Заборовской Ай-иыны Петровны (научный руководитель – Абрамова Наталья Андреевна, к.п.н., доцент кафедры СДО), удостоенных единовременной стипендии.

Таким образом, в целях подготовки высококвалифицированных кадров в области специального и инклюзивного образования и обеспечения рынка труда учителями-логопедами, учителями-олигофренопедагогами, педагогами в сфере инклюзивного образования необходима организация кафедрой системной целенаправленной профориентационной работы, охватывающей обучающихся разных уровней обучения (общее образование, СПО, ВО), слушателей курсов повышения квалификации и курсов профессиональной переподготовки.

Библиографический список

1. Шафранов-Куцев Г.Ф., Толстогузов С.Н. *Профориентационные практики вуза: монография*. Москва: Логос, 2014.
2. Мордовская А.В. *Теория и практика жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников (С использованием материалов этнопедагогики народа саха)*. Москва: Academia, 2000.

3. Абрамова Н.А., Архипова С.Н. Организация педагогической практики в условиях уровневой подготовки педагогов дефектологического профиля в ВУЗе. *Фундаментальные исследования*. 2015; Ч. 7; № 2: 1470 – 1474.
4. Данилов Д.А. *Педагогическое обеспечение формирования и развития самостоятельности учащихся в образовательной системе*: монография. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015.
5. Архипова С.Н., Панина С.В. Профессиональное самоопределение будущих логопедов в университете. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 11: 90 – 98.
6. Юдина И.А., Куликовская Н.Э. Об организации работы Центра психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ «Сайды». *Дефектология*. 2017; 1: 82 – 86.

References

1. Shafranov-Kucev G.F., Tolstoguzov S.N. *Proforientacionnye praktiki vuza*: monografiya. Moskva: Logos, 2014.
2. Mordovskaya A.V. *Teoriya i praktika zhiznennogo i professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov (S ispol'zovaniem materialov etnopedagogiki naroda saha)*. Moskva: Academia, 2000.
3. Abramova N.A., Arhipova S.N. Organizatsiya pedagogicheskoy praktiki v usloviyah urovnevoj podgotovki pedagogov defektologicheskogo profilya v VUZe. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2015; Ch. 7; № 2: 1470 – 1474.
4. Danilov D.A. *Pedagogicheskoe obespechenie formirovaniya i razvitiya samostoyatel'nosti uchashchisya v obrazovatel'noy sisteme*: monografiya. Yakutsk: Izdatel'skiy dom SVFU, 2015.
5. Arhipova S.N., Panina S.V. Professional'noe samoopredelenie buduschih logopedov v universitete. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 11: 90 – 98.
6. Yudina I.A., Kulikovskaya N.E. Ob organizatsii raboty Centra psihologo-pedagogicheskoy pomoschi detyam s OVZ «Sajdy». *Defektologiya*. 2017; 1: 82 – 86.

Статья поступила в редакцию 25.01.18

УДК 387.14

Nechitailo A.N., Cand. of Sciences (Chemistry), senior lecturer, VI (I-T) BA ito (St. Petersburg, Russia),
E-mail: alnech@yandex.ru

Makeev A.A., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, FGKVOU VPO "Military-Space Academy n.a. A.F. Mozhaisky" (St. Petersburg, Russia), E-mail: alnech@yandex.ru

THE PRINCIPLE OF DUALITY OF CONSCIOUSNESS AND ITS RECOGNITION IN MODERN TECHNOLOGY OF TEACHING OF GENERAL PHYSICS COURSE. The researchers of the work discuss the question of the relationship between the mental and the sensory aspects of the learning process. The necessity of practical actions of the trainees, giving the primary sensory element of knowledge, which later, in the theoretical study of the material will be experimental foundation for the understanding of the models describing the studied processes. This leads to the formation of knowledge based on a balanced operation of the right and left hemispheres of the brain. Such harmonious perception of the world allows finding practical solutions of real problems with the help of the modern art models used in different fields of modern science and technology.

Key words: ambiguity of information environment, sensual and mental aspects of perception, touch perception, environment, imbalance of left and right hemispheres of brain, verbal and non-verbal teaching methods, harmonization of left and right hemispheres of brain.

А.Н. Нечитайло, канд. хим. наук, доц., ВИ (И-Т) ВА МТО, г. Санкт-Петербург, E-mail: alnech@yandex.ru

А.А. Макеев, канд. ф.-м. наук, проф., ФГКВОУ ВПО «Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского», г. Санкт-Петербург, E-mail: alnech@yandex.ru

ПРИНЦИП ДВОЙСТВЕННОСТИ СОЗНАНИЯ И ЕГО УЧЁТ В СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ

В статье обсуждается вопрос о соотношении умозрительного и чувственного аспектов процесса обучения. Показана необходимость практических действий обучаемых, дающих первичный сенсорный элемент познания, который в дальнейшем, при теоретическом изучении материала, будет являться экспериментальным фундаментом для понимания моделей, описывающих исследуемые процессы. Это приводит к формированию знания, основанного на сбалансированной работе правого и левого полушарий головного мозга. Такое гармоничное восприятие информации об окружающем нас мире, позволяет находить практические решения реальных задач в оптимальном режиме, используя современные модели, применяемые в различных областях современной науки и техники.

Ключевые слова: двойственность информационной среды, чувственный и умозрительный аспекты восприятия, сенсорное восприятие, экология, дисбаланс левого и правого полушарий головного мозга, невербальный и вербальный методы обучения, гармонизация работы левого и правого полушарий головного мозга.

Статистический опрос, проведённый среди обучаемых показал, что только 10% могут привести примеры различных физических процессов, соответствующих конкретной математической модели. Например, скалярные и векторные произведения не были идентифицированы среди формул, описывающих работу сил, поток исследуемой величины, сложные силовые взаимодействия и так далее. Дифференциальные уравнения первого и второго порядка, описывающие переходные и колебательные процессы не вызывали никаких ассоциативных связей с явлениями, изучаемыми в лабораторном практикуме. Таким образом, из этих данных следует, что связь работы левого и правого полушария головного мозга не проявляется у большей части обучаемых. Задача преподавателя – запустить процесс структурирования устойчивых связей левого и правого полушария головного мозга, способствующих его гармоничной работе, включая чувственный и умозрительные аспекты мыслительного процесса.

Современный кризис образования связан с отсутствием гармоничного двух полушарного восприятия информации, учитывающего, что «все связано со всем» [1, с. 161] и различные явления могут быть описаны одинаковыми функциональными зависимостями, имеющими одинаковую символику.

Экологический подход в технологиях обучения должен опираться на двойственность сознания в восприятии и отображение в сознании обучаемых излагаемой информации.

Методы обучения, заключающиеся в теоретическом изложении учебного материала или изучения его по соответствующим литературным источникам, приводят к невозможности обеспечить гармоничное развитие человеческого потенциала. Вследствие этого получаем личность, которая неспособна действовать природоцелесообразно, экологично. Кризис системы образования тесно связан с общим цивилизационным кризисом. Его корни уходят вглубь истории человечества и связаны с феноменом развития сознания человека. С 3-го века до н. э. в обществе, и в об-

разовании, превалирует дискурсивно-логический метод мышления при подавленной, неразвитой функции интуитивно-образного правополушарного мышления [2, с. 63]. Экологическое, ноосферное образование направлено на восстановление экологического равновесия и появление нового человека, отличительной чертой которого будет новое качество мышления: целостное, гармоническое, двухполушарное. Основой развития такого типа мышления являются тактильно-сенсорные, правополушарные импульсы, идущие в центральную нервную систему, которые формируют первичный тактильно-сенсорный тип мышления [3, с. 4].

Двойственность сознания является результатом того, что осознанное восприятие какого-либо процесса возможно только в сравнении и противопоставлении реакций человека на изменения его состояния, проявляющиеся на уровне восприятия внешних или внутренних факторов. Такое «раздвоение» сознания создает пару противоположностей, организующих изучение процесса посредством взаимодействия между субъектом и объектом, чувственным и умозрительным, высшим и низшим и т. д.

Сознание двойственно и по той причине, что обладает только двумя функциями или способностями познания, а именно: чувственным восприятием и умозрительным постижением. Человечество добилось изумительных достижений в аксиоматических науках, нарушив при этом гармоничное равновесие между чувственной сферой восприятия окружающего нас мира и интеллектуальным взаимодействием с ним. Результатом такого дисбаланса оказалось то, что современные производственные технологии больше уничтожают, чем создают. Теряется понимание того, что «все связано со всем». Наш разум способен создавать логические цепочки умозрительных заключений, но он не в состоянии осознать процессы в их взаимосвязи и взаимозависимости, то есть проникнуть в не двойственность самого мира, а его целостность и гармонию.

Наибольшая дисгармония в процессе обучения наблюдается в настоящее время, когда большую часть содержания дисциплин моделируют с помощью компьютеров, включая зачастую лишь работу в компьютерной лаборатории, исключая работу с реальными приборами и исследование реальных процессов. При этом, компьютерные технологии часто сводятся к воспроизводству учебных пособий, формул и готовых результатов, не давая чувственных, сенсорных точек опоры знаний и логической цепочки получения окончательного результата. Это приводит к тому, что изучаемая информация «в одно ухо влетает, в другое вылетает». Процесс получения прочного устойчивого знания, не закрепленный контактными чувственными моментами, которые получает обучаемый в процессе работы с приборами, при выполнении практических, лабораторных работ, не происходит [3, с. 453].

Как известно, то, что человек слышит – быстро забывается, то, что видит, запоминается лучше. Но лишь то, что мы делаем сами, можно понять и прочувствовать по-настоящему глубоко. «В памяти запечатлевается (при прочих равных условиях) до 90% того, что человек делает, до 30% того, что он видит, и только 10% того, что он слышит» [4, с. 63]. Из вышеизложенного следует, что «... наиболее эффективная форма обучения должна основываться на активном включении в соответствующие действия (особенно на начальных этапах обучения). Активные методы направлены на усиление способности к анализу неочищенных задач, умению управлять своими эмоциями, принятию соответствующих решений в неоптимальных условиях» [4, с. 548].

Сложившаяся ситуация является отражением того, что обучение будущих специалистов в различных областях науки и техники все больше смещается в область изучения моделей, описывающих естественные природные процессы, а не исследование самих процессов. Современные технологии позволяют

лабораторный практикум по физике перевести из лаборатории в компьютерный класс. Компьютерное насыщение процесса обучения, приводящее, как правило, к быстрой смене презентационных слайдов учебного материала на экране, когда вместо постепенного, логичного, последовательного, строгого и развивающегося изложения вопроса, сопереживания, рождения мысли у обучаемых, учащиеся получают готовые решения вопроса, что вряд ли может устойчиво отразиться в их сознании. Происходит замещение прямого контакта с исследуемым объектом на изучение «моделей, описывающей модель». «... Непосредственный контакт дает чувственное восприятие изучаемого эффекта. Это позволяет на невербальном уровне получить дополнительную информацию, вскрывающую суть процесса. При этом развивается так называемое «периферическое непрерывное осознание» практических действий и себя, как их продолжения» [5, с. 222]. Таким образом, создается экологическое единство чувственного и умозрительного, что приводит к адекватному отражению изучаемого процесса в сознании обучаемого, рациональному пониманию и закреплению в памяти.

Нельзя теоретически научиться ездить на велосипеде, нельзя без прямого контакта почувствовать гармонию нашего мира и научиться сотрудничать и отвечать за свои действия, а не разрушать. Высокие современные технологии требуют от нас таких подходов к процессу обучения, при которых развиваемая обучаемым чувственность восприятия процесса была бы адекватна энергоинформационному наполнению новейших сверхмощных технологий, что позволит определить меру ответственности за полученные знания [6, с. 54]. Вместе с тем, нельзя совсем уменьшить роль современных компьютерных технологий в процессе обучения, поскольку они позволяют иллюстрировать процессы, которые трудно, а иногда и невозможно проиллюстрировать в лабораторных условиях, быстро получить результат трудоемких расчетов и других подобных задач. Однако, использование современных «модельных» технологий, особенно в компьютерном исполнении, без первичного тактильного воздействия на обучаемого в образовательном процессе, приводит к нарушению единства чувственного и умозрительного в сознании, что нарушает экологию процесса обучения, экологию умственной деятельности и, в конечном итоге, не приводит к осознанному усвоению учебного материала.

Курс общей физики, изучаемый в вузах, является наиболее показательной дисциплиной для развития двухполушарного гармонического мышления. С одной стороны здесь изучаются теоретические формализованные модели: механическое движение, специальная теория относительности, молекулярно-кинетическая теория газов и термодинамика, электричество и магнетизм, оптика, квантовая физика, физика элементарных частиц, с другой – эти процессы можно воспроизвести в лабораторных условиях, выполняя лабораторные работы. При этом лабораторный практикум должен охватывать все разделы, изученные в теоретической части курса физики. Желательно, чтобы он проводился на приборах и лабораторных установках, а не был смоделирован на компьютерах. В этом случае, в полной мере будет реализован принцип экологического двухполушарного гармонического обучения [10].

В заключение можно сделать вывод, что, используя первичные тактильные приемы в обучении, при выполнении лабораторных и практических работ, развивая в дальнейшем, на основе этих экспериментальных знаний, умозрительные теоретические модели, можно получить глубокие, прочные и прочувствованные знания, что будет соответствовать гармоничному развитию личности обучаемого и делает процесс обучения более гармоничным и экологичным, а знания, полученные в процессе подобного обучения, будут развивающими, осознанными и глубокими.

Библиографический список

1. Бейтсон Г. *Экология разума*. Москва, 2010.
2. Маслова Н.В. Материалы I Всероссийской школы-конференции «Ноосферное образование – парадигма качества». *Стандарты образования*. 2016; 4.
3. Грановская Р.М. *Элементы практической психологии*. Санкт-Петербург, 2007.
4. Кузьмин Е.С., Волков И.П., Емельянов Ю.Н. *Руководитель и коллектив*. Ленинград, 1974.
5. Нечитайло А.Н., Макеев А.А. Принцип двойственности сознания. *Высокие интеллектуальные технологии образования и науки*. Санкт-Петербург, 2001.
6. Гончаренко М.С. *Ноосферное образование – ключ к здоровью*. Москва – Харьков, 2011.
7. Бейтсон Г. *Разум и природа. Неизбежное единство*. Москва, 2016.
8. Ник Лойн. *Лестница жизни*. Москва, 2013.
9. Мещеряков В.Ю. *Тренинг мозга*. Москва – Санкт-Петербург, 2006.
10. Нечитайло А.В., Нечитайло А.Н. Формирование профессиональной культуры в техническом университете. *Сборник научных трудов XIII Международной научно-технической конференции* Санкт-Петербург, 2013

References

1. Bejtson G. *Ekologiya razuma*. Moskva, 2010.
2. Maslova N.V. Materialy I Vserossijskoj shkoly-konferencii «Noosfernoe obrazovanie – paradigma kachestva». *Standarty obrazovaniya*. 2016; 4.
3. Granovskaya R.M. *Elementy prakticheskoy psihologii*. Sankt-Peterburg, 2007.
4. Kuz'min E.S., Volkov I.P., Emel'yanov Yu.N. *Rukovoditel' i kollektiv*. Leningrad, 1974.
5. Nechitajlo A.N., Makeev A.A. Princip dvojstvennosti soznaniya. *Vysokie intellektual'nye tehnologii obrazovaniya i nauki*. Sankt-Peterburg, 2001.
6. Goncharenko M.S. *Noosfernoe obrazovanie – klyuch k zdorov'yu*. Moskva – Har'kov, 2011.
7. Bejtson G. *Razum i priroda. Neizbezhnoe edinstvo*. Moskva, 2016.
8. Nik Lojn. *Lestnica zhizni*. Moskva, 2013.
9. Mescheryakov V.Yu. *Trening mozga*. Moskva – Sankt-Peterburg, 2006.
10. Nechitajlo A.V., Nechitajlo A.N. Formirovanie professional'noj kul'tury v tehničeskom universitete. *Sbornik nauchnyh trudov XIII Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoy konferencii* Sankt-Peterburg, 2013

Статья поступила в редакцию 25.01.18

УДК 378

Magomedov R.R., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru

Leshhishin V.S., postgraduate, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: marus-stv@yandex.ru

METHODICAL COMPETENCE SOLDIER IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC REFLECTION. The system functions methodological competence in the sphere of physical culture and sport as an integrative property of their personality, is expressed in the totality of competences in psycho-pedagogical field of knowledge, and the ability to actively influence the processes of development and self-development socially-valuable personality characteristics that allow performing socially-valuable function in the team, to prevent and eliminate negative manifestations of the behavior of subordinates, appears as a set of four interrelated components: cognitive, motivational-value, communicative and reflexive.

Key word: methodical competence, soldier, competence, competence, competence of military specialist.

P.P. Магомедов, д-р пед. наук, проф., за. каф. физической культуры, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

В.С. Лецишин, аспирант, Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: marus-stv@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ

Система функций методической компетентности в сфере физической культуры и спорта военнослужащих, как интегративное свойство их личности, выражается в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний, а также способности оказывать активное влияние на процессы развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в коллективе, предупреждать и устранять негативные проявления поведения подчиненных, представляется нам как совокупность четырех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного, коммуникативного и рефлексивного.

Ключевые слова: методическая компетентность, военнослужащий, компетентность, компетенция, методическая компетентность военного специалиста.

Методическая компетентность военнослужащего как объект научной рефлексии по нашему мнению это понятие философского дискурса, характеризующее форму теоретической деятельности человека, которая направлена на осмысление своих собственных действий, культуры и её оснований, деятельности самопознания, раскрывающая специфику душевно-духовного мира человека, в том числе в сфере физической культуры и спорта. Современная ситуация общественного развития актуализировала необходимость изучения такого феномена, как «компетентность специалиста» или «методическая компетентность». Прежде чем начать анализ методической компетентности военного специалиста в области физической культуры, физической подготовки и спорта, по нашему мнению, представляется логичным обратиться к самому понятию «компетенция», выявить его сущность, характер соотношения с понятием «компетентность» и роль в структуре личностных смыслов современного специалиста в вообще и военного специалиста в частности.

Многие отечественные ученые-педагоги склонны отождествлять понятия «компетентность» «компетенция», практически все лексикографические источники проявляют единодушие относительно принципиальной разницы между рассматриваемыми понятиями [1]. Дефиниционный анализ позволяет утверждать, что «компетенция» является вторичным, производным понятием от «компетентности» и обозначает сферу приложения знаний, умений и навыков человека, тогда как «компетентность» представляет собой семантически первичную категорию и воплощает в себе их интериоризованную совокупность, систему [2]. Прин-

ципальное отличие «компетенции» и «компетентности» состоит в том, что компетенция представляет собой институциональное понятие, определяющее статус какого-либо лица, компетентность же в свою очередь является понятием функциональным, т.е. характеризует специалиста как субъекта действующего, реализующего на практике имеющиеся у него компетенции [3; 4], если компетенция это знания и опыт в определенной области, круг вопросов чьей-либо осведомленности, то компетентность – обладание компетенцией [5; 6].

Таким образом, можно утверждать, что компетентность военного специалиста представляет собой присвоенную, от-рефлектированную им в ходе профессиональной деятельности систему социальных и личностно значимых компетенций [7].

В процессе изучения научной литературы было установлено, что проблема методической компетентности представляет собой междисциплинарное явление, поскольку исследуется не только психологами и педагогами, но и философами, социологами и представителями других областей знания, в том числе и военных наук.

В научном дискурсе получили широкое распространение термины «компетентность», «профессиональная компетентность», «методическая компетентность», которые зачастую трактуются как синонимичные, поскольку все они, по сути, связаны с возможностью осуществления эффективной трудовой, профессиональной деятельностью. Например, профессиональная компетентность это сочетание психических качеств, определенное психическое состояние, позволяющее действовать самосто-

ательно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [8].

Анализируя современные психолого-акмеологические исследования сделаем вывод, что компетентность это не только наличие знаний и опыта у военнослужащего, но и умение правильно распорядиться ими при исполнении своих функций, поскольку в понятие компетентности включаются, помимо общей совокупности знаний, знание возможных последствий, конкретного способа воздействий, уровень умения и опыт его практического использования. Тем самым, данное понятие дефинируется преимущественно как «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности» [9].

В научной литературе и диссертационных исследованиях последних лет рассматриваются также: социальная, психологическая и социально-психологическая компетентность, коммуникативная компетентность, управленческая, психолого-педагогическая и педагогическая, а также конфликтная, личностная и индивидуальная компетентность, методическая компетентность [10 и др.].

Каждый из перечисленных видов компетентности имеет свои особенности ввиду специфичности выполняемой специалистами деятельности. Тем не менее, в их структуре можно обнаружить эссенциальные (жизненно необходимые) общие элементы. В структуру каждого вида компетентности ученые, как правило, включают знания, умения и навыки. И хотя такой подход, на первый взгляд, кажется упрощенным, обеспечивает доступность экспериментальной проверки сформированной компетентности, определения уровня методической компетентности военнослужащего в сфере физической культуры и спорта и практическое подтверждение теоретических выкладок. Следует отметить, что существенные характеристики профессиональной компетентности военнослужащих нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом. Под профессиональной компетентностью военного специалиста нами понимается интегративное свойство военнослужащего как личности субъекта специализированной деятельности, выражающееся в совокупности интериоризированных социальных и личностно-значимых компетенций в системе социального и технологического разделения воинской службы.

На наш взгляд представляется целесообразным расширить подобную трактовку понятия «методическая компетентность военного специалиста», понимая под ней интегративное сложное-структурированное личностно-деятельностное новообразование, включающее как подсистему отрефлексированную совокупность профессионально-значимых компетенций, позволяющее самостоятельно, продуктивно и качественно выполнять задачи профессиональной деятельности и находящееся в отношениях диалектической зависимости с профессиональной направленностью личности. Здесь же необходимо акцентировать внимание на том, что для военнослужащих различных специальностей приоритетная задача – обеспечивать безопасность своей страны и её граждан. Резкое повышение технической оснащенности и информационной насыщенности труда военных специалистов ведет к ряду психологически значимых изменений в его содержании: увеличению скорости обработки информации, принятия решений и производством операторских действий; возрастанию удельного веса в системах управления непосредственно ненаблюдаемых процессов, дистанционному управлению техническими средствами; необходимости длительное время находиться в высокой степени боевой готовности, способности неожиданно, в считанные секунды принять решение и др. [11].

В этой связи, стержнем методической компетентности военных специалистов должны стать духовно-нравственные ориентиры, в роли которых должны выступать и гуманистические ценности, среди которых: признание жизни человека как высшей абсолютной ценности; понимание ценности свободы, условий ее реализации, ее значения как для развития общества, так и для жизни человека; чувство личной и социальной ответственности за последствия своей деятельности.

Профессиональная направленность военнослужащих, представляющая собой систему мотивов, потребностей-доминант, ценностей, устремлений, закрепленных в целях, установках, намерениях, стремлениях и активной воинской службе, играет двоякую роль: с одной стороны она является детерминантой профессиональной методической компетентности, а с другой фактором её успешного формирования.

Профессиональная методическая компетентность в сфере физической культуры и спорта как направленность включает в себя ряд компонентов: *когнитивный*, связанный с осознанием дели деятельности и способности к её осуществлению; *практический (действенный)*, связанный с осознанием профессиональной умелости; *эмоциональный* компонент, отражающий отношение к объектам деятельности.

В современном мире военнослужащий оказывается включенным как в систему «Человек-Техника», так и в систему «Человек-Человек». Как человеку последней профессиональной схемы военнослужащему свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей; умение слушать и выслушивать; широкий кругозор; речевая (коммуникативная) культура; «душевническая направленность ума, наблюдательность проявлением чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту» [12]; проективный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше; способность сопереживания; наблюдательность, глубокая и оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в целом; решение нестандартных ситуаций, высокая степень саморегуляции.

При анализе состава действий для разных типов военных профессий, отмечается четыре группы действий: двигательные; познавательные (гностические) (действия восприятия, воображения и логические действия); действия межличностного общения; действия по согласованию усилий.

Отметим, что военнослужащий как субъект деятельности осуществляет все эти действия. Это определяет разносторонность интеллектуальной и поведенческой культуры военнослужащего как её субъекта. Выполняя действия в сфере физической культуры и спорта, военнослужащий приобретает знания и навыки, необходимые ему для преобразования окружающей его действительности в соответствии с целями своей профессии, умения профессионально-направленной самореализации. В свою очередь, физическая подготовленность, являясь неотъемлемой частью его профессиональной деятельности, выполняет роль своеобразного катализатора в осуществлении процессов саморегуляции о военного специалиста, определяя стили, стратегии и методы его общения в коллективе, обществе. Это представляется тем более актуальным, так как «воинская деятельность сегодня носит выраженный коллективный характер» и потому «для военного специалиста недостаточно лишь умения и готовности качественно выполнить свои непосредственные обязанности, он должен обладать способностью работать в коллективе, продуктивно взаимодействовать с другими его членами, иметь коллективистскую внутреннюю направленность».

Исходя из вышесказанного, в профессиональной деятельности военнослужащего выделяют четыре группы функций:

- 1) обучающая, воспитывающая, развивающая, мотивирующая;
- 2) конструктивная и исследовательская;
- 3) организаторская и коммуникативная;
- 4) самосовершенствование.

Подчеркнем, что методическая компетентность – важный фактор достижения успехов в любой профессиональной сфере, особенно для командира как организатора воинского коллектива. Решая ряд профессиональных задач, военнослужащий также исполняет роль воспитателя во вверенном ему подразделении, «умение работать с людьми, обучать и воспитывать их – важнейший компонент профессионального мастерства каждого офицера» [13]. Таким образом, можно говорить о том, что для достижения высоких результатов профессиональной деятельности военный специалист должен обладать определенной системой педагогических знаний или, иначе говоря, быть методически компетентным в области военной психологии и педагогики, в том числе в сфере физической культуры и спорта.

Следует отметить, что в военной педагогике принято говорить не о профессионально-педагогической компетентности офицеров, а скорее об их педагогическом и методическом мастерстве. Так, например, в «педагогическое мастерство офицера представляет собой синтез психолого-педагогического мышления, соответствующих знаний, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, которые во взаимодействии с высоко развитыми качествами личности офицера позволяют ему решать учебно-воспитательные задачи» [13]. Такая трактовка выводит

понятие «педагогическое мастерство офицера» в терминологический ряд с исследуемым компонентом их профессиональной методической компетентности. Однако в понятии «психолого-педагогическая компетентность» более четко, на наш взгляд, акцентируется внимание на его воспроизводимости, возможности произвольного формирования, гарантированности результата (воплощающегося в так называемой функциональной грамотности), что в наибольшей степени соответствует условиям и требованиям, предъявляемым к личности специалиста в условиях технологизации военного образования и обучения как его неотъемлемой составляющей в том числе о сущности рассматриваемого феномена методическая компетентность военнослужащего в сфере физической культуры и спорта.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что сущность понятия «методическая компетентность» военного специалиста в сфере физической культуры и спорта, понимаемая нами как его значение и смысл, реализуется через его функции поскольку функции психолого-педагогической компетенции военного специалиста до настоящего времени в военной психолого-педагогической литературе не рассматривались. Для их выявления мы и обратились к рассмотрению функций близких по значению понятий: «инновационно-акмеологическая культура специалиста», «готовность к профессиональному общению», «профессиональная компетентность руководителя», «педагогическая компетентность», «методическая компетентность».

Основная задача военных специалистов обеспечивать безопасность своей страны и ее граждан, защищать их от потенциальной угрозы средствами своей профессии. При этом нужно уметь четко идентифицировать, какие факторы, события представляют собой потенциальную угрозу и применять соответствующие меры к их устранению. Здесь военнослужащему наиболее важно научиться определять не только явные, фактические, но и предполагаемые, возможные последствия своих действий, которые могут оказаться неоднозначными. Отсюда – чрезвычайно высокая степень ответственности военнослужащих различных воинских коллективов в сфере физической культуры и спорта у командиров подразделений за принимаемые в ходе профессиональной деятельности решения.

Учитывая вышеизложенное, на наш взгляд, представляется возможным говорить о том, что *система функций методической компетентности военнослужащего в сфере физической культуры и спорта* включает следующие компоненты: *познавательно-гносеологическая функция* позволяет исследовать, системно описывать и объяснять возникающие в ходе профессиональной деятельности военного специалиста проблемы с позиций современной науки, а также обеспечивает привлекать современные знания для эффективного формирования творческого потенциала военного специалиста в интересах профессии и удовлетворения комплекса его потребностей; *формирующе-развивающая функция* состоит в активном влиянии на процесс оптимального развития и саморазвития у военнослужащих подчиненных социально-ценностных характеристик, а также продуктивную реализацию их творческого потенциала в профессиональной деятельности; *перцептивно-коммуникативная функция* проявляется в обеспечении эффективного взаимодействия в системах «офи-

цер-офицер», «офицер-солдат» за счет гибкого реагирования на изменения психологических состояний факторов процесса коммуникации и своевременного информирования их об этом; *рефлексивно-регулятивная функция* обеспечивающая возможность внутренней детерминации действий и психических состояний военного специалиста как субъекта профессиональной деятельности; *профилактико-воспитывающая функция* заключается в умении военного специалиста прогнозировать, предупреждать и ликвидировать нежелательные проявления поведения, педагогически упреждать отклоняющееся поведение подчиненных и обучаемых, преодолении и ликвидации их негативных качеств и черт характера в интересах формирования и развития социально-ценностных образований.

Таким образом, система функций методической компетентности в сфере физической культуры и спорта военнослужащих, как интегративное свойство их личности, выражается в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний, а также способности оказывать активное влияние на процессы развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в коллективе, предупреждать и устранять негативные проявления поведения подчиненных, представляется нам как совокупность четырех взаимосвязанных компонентов: *когнитивного, мотивационно-ценностного, коммуникативного и рефлексивного*.

Формирование и развитие каждого компонента способствует реализации каждой из перечисленных функций.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что

1. Современная ситуация общественного развития актуализировала необходимость изучения такого феномена, как «методическая компетентность» или профессиональная «методическая компетентность» военного специалиста. В войсковой части методическая компетентность военнослужащих различных воинских коллективов в сфере физической культуры и спорта – важный фактор достижения успехов к любой профессиональной сфере, особенно для младшего командного состава, в роли которых чаще всего в силу специфики военной службы приходится функционировать современным сержантам, прапорщикам, мичманам и офицерам.

2. Сущность понятия «методическая компетентность военного специалиста в сфере физической культуры и спорта» включает следующие компоненты: познавательно-гносеологическую; формирующе-развивающую; перцептивно-коммуникативную; рефлексивно-регулятивную; профилактико-воспитывающую.

3. Методическая компетентность военного специалиста в области физической подготовки и спорта представляется как совокупность четырех взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного; когнитивного; коммуникативного; рефлексивного. При этом системообразующим элементом выступают профессионально значимые свойства личности военнослужащих обучающихся физической культуре и спорту.

4. Проведенный анализ условий развития личности современного военного специалиста позволил выделить внутренние и внешние педагогические условия формирования методической компетентности в области физической культуры и спорта.

Библиографический список

1. Киргинцева И.С. *Саморегулируемое обучение студентов лингвистических специальностей в условиях дидактических информационных сред*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2003.
2. Мутовкина О.М. *Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков*. Волгоград, 2001.
3. Магомедов Р.Р., Алиев Т.Д. Исследование образовательного пространства физической культуры студентов агроинженерного вуза. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. 2013; 5: 60 – 64.
4. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
5. Епихина Н.О. *Обогащение языковой компетенции студента в образовательном процессе вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Красноярск, 2001.
6. Магомедов Р.Р., Кутелова Л.С. *Методическая компетентность будущего учителя физической культуры*. Под общей редакцией проф. Р.Р. Магомедова. Ставрополь, 2016.
7. Киргинцев М.В. *Формирование профессиональной компетентности солдат военно-технических вузов в условиях дидактической информационной среды*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2004.
8. Магомедов Р.Р., Кутелова Л.С. Сущность и соотношение понятий «профессиональная компетенция» и «компетентность» в контексте модернизации образования. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2009; 4: 75 – 78.
9. Ландшвер В. Концепция минимальной компетентности. *Перспективы: вопросы образования* 1988; 1: 16 – 20.
10. Банько Н.А. *Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущих инженеров*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2002.
11. Ключко Н.Ю. *Профессионализм и ценностные ориентации*. Available at: http://www.ncstu.ru/content/_docs/pdf/conf/skgt2_philos/05.pdf
12. Климов Е.А. *Психология профессионала: Избранные психологические труды*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института. Москва – Воронеж, 2003.
13. *Основы военной психологии и педагогики*: учебное пособие. Москва, 1981.

References

1. Kirginceva I.S. *Samoreguliruemoe obuchenie studentov lingvisticheskikh special'nostej v usloviyakh didakticheskikh informacionnykh sred.* Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2003.
2. Mutovkina O.M. *Slagaemye professional'noj kompetentnosti prepodavatelya inostrannykh yazykov.* Volgograd, 2001
3. Magomedov R.R., Aliev T.D. *Issledovanie obrazovatel'nogo prostranstva fizicheskoy kul'tury studentov agroinzhener'nogo vuza. Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka.* 2013; 5: 60 – 64.
4. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma.* Moskva, 1996.
5. Epihina N.O. *Obogaschenie yazykovoy kompetencii studenta v obrazovatel'nom processe vuza.* Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnoyarsk, 2001.
6. Magomedov R.R., Kutepova L.S. *Metodicheskaya kompetentnost' budushchego uchitelya fizicheskoy kul'tury.* Pod obshej redakciej prof. R.R. Magomedova. Stavropol', 2016.
7. Kirgincev M.V. *Formirovanie professional'noj kompetentnosti soldat voenno-tehnicheskikh vuzov v usloviyakh didakticheskoy informacionnoj sredy.* Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2004.
8. Magomedov R.R., Kutepova L.S. *Suschnost' i sootnoshenie ponyatij «professional'naya kompetenciya» i «kompetentnost'» v kontekste modernizatsii obrazovaniya.* *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. 2009; 4: 75 – 78.
9. Landsheer V. *Koncepciya minimal'noj kompetentnosti. Perspektivy: voprosy obrazovaniya* 1988; 1: 16 – 20.
10. Ban'ko N.A. *Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy kompetentnosti u buduschih inzhenerov.* Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2002.
11. Klochko N.Yu. *Professionalizm i cennostnye orientacii.* Available at: http://www.ncstu.rii/content/_docs/pdf/conf/skgti2_philos/05.pdf
12. Klimov E.A. *Psikhologiya professionala: Izbrannye psikhologicheskie trudy.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-social'nogo instituta. Moskva – Voronezh, 2003.
13. *Osnovy voennoj psihologii i pedagogiki: uchebnoe posobie.* Moskva, 1981.

Статья поступила в редакцию 20.01.18

УДК 371

Muradova P.R., senior teacher, Department of Information Technology and Teaching Methods of Informatics, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Hadi-1970@mail.ru

ORGANIZATIONAL ASPECTS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILLS AMONG PROFESSORIAL-TEACHING STAFF. The article deals with a system of advanced training in a modern university, as well as a system of training teachers. The objectives are proposed, in accordance with which the advanced training and development of competences of the teaching staff. The characteristics of the main specific principles that determine the system of raising the level of professional skill of the university staff and the functional component are given. The forms of professional development and the development of the workers' competencies are disclosed. In addition, an analysis is offered for the most common models of teacher training, their basics, positive and negative sides. The article reveals the position of the authors of manuals of a corresponding orientation on certain aspects of the professional development of university teachers.

Key words: advanced training of the faculty, development of competences, system of advanced training, functions of continuing education, principles of advanced training, forms of advanced training, models for advanced training.

П.Р. Мурадова, ст. преп. каф. информационных технологий и методики преподавания информатики, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: Hadi-1970@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА

В статье рассматривается система повышения квалификации в современном вузе, а также система подготовки преподавательских кадров. Предлагаются цели, в соответствии с которыми проводится повышение квалификации и развитие компетенций профессорско-преподавательского состава. Дается характеристика основным специфическим принципам, определяющим систему повышения квалификации сотрудников вуза, и функциональной составляющей. Раскрываются формы повышения квалификации и развития компетенций сотрудников. Помимо этого, предлагается анализ наиболее распространенным моделям повышения квалификации преподавателей, их сущность, положительные и отрицательные стороны. Также в статье раскрывается позиция авторов пособий соответствующей направленности по отдельным аспектам повышения квалификации преподавателей вузов.

Ключевые слова: повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, развитие компетенций, система повышения квалификации, функции повышения квалификации, принципы повышения квалификации, формы повышения квалификации, модели повышения квалификации.

Постоянное совершенствование профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава вузов в современных условиях является одной из важнейших задач и является необходимым условием эффективной деятельности каждого высшего учебного учреждения. Повышение квалификации научно-педагогических и административно-управленческих работников в различных формах является частью корпоративной кадровой политики и рассматривается в качестве важнейшего критерия при оценке деятельности вуза.

Повышение квалификации и развитие компетенций сотрудников вуза осуществляется в целях:

- обновления и углубления практических и теоретических знаний, способствующих выполнению профессиональных задач на более высоком уровне;
- освоения современных и наиболее оптимальных методов обучения и форм работы;
- подготовки ППС к эффективной организации научно-образовательного, инновационного и иных рабочих процессов;

- обеспечения полного и эффективного выполнения задач Программы развития конкретного вуза всеми категориями сотрудников университета;

- реализации подготовки кадров по полному спектру стратегических приоритетов развития конкретного вуза.

Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в современных условиях осуществляется путем сочетания самообразования, обучения в рамках специально создаваемых программ и курсов на базе собственных учебных учреждений и других вузах, путём прохождения стажировки в профильных организациях и компаниях, в процессе участия ППС в работе учебно-методических семинаров.

На основе анализа работ современных исследователей (Т.И. Шамова, И.В. Ильина, В.А. Сластёнин и др.) можно выделить основные функции, которые возлагаются на систему повышения квалификации современного вуза, как и на систему подготовки преподавательских кадров в целом (рис. 1).



Рис. 1. Основные функции системы повышения квалификации преподавателей в современных условиях

Можно выделить следующие основные специфические принципы, которые характеризуют систему повышения квалификации профессорско-преподавательского состава:

- принцип динамичности, который предусматривает возможность изменения и дополнения содержания программ повышения квалификации в зависимости от интересов и образовательных потребностей слушателей курсов;
- принцип осознанной перспективы, требующего глубокого понимания и осознания близких и отдаленных перспектив повышения квалификации;
- принцип разносторонности методического консультирования, предполагающего высокую степень заинтересованности слушателей и компетентности преподавателей курсов повышения;
- принцип паритетности, основанного на субъект-субъектном взаимодействии преподавателей и слушателей курсов повышения квалификации;
- принцип соответствия системы тем изменениям, которые происходят в науке, технике, технологиях и, соответственно, в профессионально-педагогической деятельности преподавателя.

Повышение квалификации и развитие компетенций ППС может осуществляться в следующих формах:

- краткосрочные курсы повышения квалификации объемом до 72 аудиторных часов с выдачей документа установленного образца (свидетельства, удостоверения, сертификата, справки) о повышении квалификации;
- курсы повышения квалификации объемом от 72 до 100 аудиторных часов с выдачей удостоверения государственного образца о повышении квалификации;
- курсы повышения квалификации объемом от 100 до 500 аудиторных часов с выдачей свидетельства государственного образца о повышении квалификации;

– курсы профессиональной переподготовки объемом не менее 500 аудиторных часов с выдачей диплома государственного образца о профессиональной переподготовке [1].

Показателем уровня организационно-педагогической культуры вузов, осуществляющих повышение квалификации ППС, является их приобщение к идеалам науки и образования. Путь к этому лежит через организацию и обеспечение деятельности творческих содружеств преподавателей и слушателей, а также способствование созданию творческих содружеств и самих слушателей из числа ППС для дальнейшего сотрудничества в вопросах повышения эффективности осуществления образовательного процесса в вузах на основе современных требований со стороны общества, государства, студентов (как потребителей образовательных услуг). Ряд авторов [2; 3 и др.] считает, что организация творческих содружеств послужит основой формирования специфического творческого пространства, в котором слушатели могут дискутировать, обмениваться идеями и мнениями, разрабатывать совместные проекты обогащения и совершенствования профессионально-педагогической деятельности. В связи с этим необходимо отметить, что создание подобного рода творческого пространства требует не только реконструкции образовательной среды организации, но и создания условий систематического общения слушателей между собой. Это общение должно быть управляемым и целенаправленным. Оно должно создавать специфическую атмосферу профессионального сообщества, где все учатся у всех [2].

В настоящий момент наиболее распространёнными являются следующие модели повышения квалификации преподавателей [3] (табл. 1).

Таблица 1

Основные модели повышения квалификации ППС

№	Модели повышения квалификации ППС	Достоинства	Недостатки
1	Традиционная модель повышения квалификации ППС. Предполагает очную форму обучения, поскольку основное обучение проходит в аудитории при непосредственном общении преподавателя курсов и слушателей из числа ППС. Основные методы обучения при данной модели – лекции, семинары, практические работы. Формы контроля: индивидуальные и групповые зачеты, творческие работы или проекты слушателей.	Обучающиеся обеспечиваются новой информацией по актуальным проблемам теории и методики профессионального образования.	Процесс получения информации слушателями происходит в готовом виде. Роль слушателей в процессе обучения достаточно пассивна, так как от них требуется только запоминать и воспроизводить изученный материал. Недостаточно учитываются личные достижения обучающихся из-за формализованных форм контроля итогов обучения. Нет прямой связи с содержанием преподаваемых дисциплин.
2	Модель дистанционной формы повышения квалификации ППС с использованием ИТ. Модель ориентирована на формирование умений самостоятельного представления и извлечения знания, на осуществление информационной деятельности и информационного взаимодействия при использовании современных методов и средств формализации знания, средств автоматизации, информатизации и коммуникации.	Обеспечивает дифференцированный подход к обучающимся и индивидуальную работу с ними.	Недостаточный уровень подготовленности ряда слушателей для успешной освоения этой модели.
3	Полиинституциональная модель повышения квалификации ППС (на основе сетевой формы обучения). Характеризуется диссеминацией инновационного педагогического опыта в образовательной системе. Организация регулярной обратной связи позволяет своевременно определять проблемы ППС.	Активные и интерактивные методы обучения. Формирование необходимых компетенций. поэтапный контроль уровня сформированности компетенций.	Увеличение объема документации трудоемкости контроля. Изменение структуры учебной нагрузки обучающихся, в частности, увеличение внеаудиторной составляющей. Необходимость разработки и внедрения новых форм контроля, в том числе для самостоятельной работы для обучающихся с разным уровнем сложности.

Обучение и развитие персонала в организации позволяет учитывать интересы и потребности именно данной организации. В основу такой системы развития персонала должен быть положен системный подход, поскольку осуществление обучения и развития персонала состоит из множества составляющих, взаимодействующих и влияющих друг на друга. Это позволит обеспечить эффективное функционирование организации, поскольку процесс обучения и развития персонала направлен на достижение главной цели организации [4].

Повышение квалификации работников вузов проводится по мере необходимости, но не реже одного раза в три года. Тем самым система повышения квалификации выполняет важную задачу – развитие кадрового потенциала, включая вопросы смены поколений и передачи уникального преподавательского опыта с целью формирования стабильного высокопрофессионального коллектива преподавателей и сотрудников.

Библиографический список

1. *Положение о повышении квалификации и развитии компетенций сотрудников.* Available at: https://www.kantiana.ru/federal/project_2/
2. Петрова С. Н. Организационные аспекты повышения квалификации педагога специального образования. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки.* 2014; 5 – 2.
3. Субочева М.Л. Современные модели повышения квалификации педагогических работников СПО. *Преподаватель XXI века.* 2016; 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-modeli-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-rabotnikov-spo>
4. Глухенькая Н.М. Обучение и развитие персонала: принципы, подходы, методы. *Профессиональное образование. Столица.* 2015; 1: 42 – 44.

References

1. *Polozhenie o povyshenii kvalifikatsii i razvitiy kompetencij sotrudnikov.* Available at: https://www.kantiana.ru/federal/project_2/
2. Petrova S. N. Organizatsionnye aspekty povysheniya kvalifikatsii pedagoga special'nogo obrazovaniya. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obschestvennye nauki.* 2014; 5 – 2.
3. Subocheva M.L. Sovremennye modeli povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov SPO. *Prepodavatel' XXI veka.* 2016; 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-modeli-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogicheskikh-rabotnikov-spo>
4. Gluhen'kaya N.M. Obuchenie i razvitie personala: principy, podhody, metody. *Professional'noe obrazovanie. Stolica.* 2015; 1: 42 – 44.

Статья поступила в редакцию 16.01.18

УДК 378

Miachina V.V., postgraduate, Department of Intercultural Communication, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: vlada.mch@gmail.com

VOLUME AND STRUCTURE OF LEXICAL-SEMANTIC FIELD "TOURISM" IN THE CONTENTS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS. The article analyses the contents of academic lexical-semantic field "tourism", which acts as a subject of teaching foreign students. The volume of the field is corrected in terms of methodological and linguistic criteria and

excludes industry-specific, obsolete and stylistically substandard terminology. The structure of the field, as well as the main lexical-semantic groups, which compile the contents of the field, are distinguished according to conceptual dictionaries. The author determines the volume of the field's nuclear lexical items and the synonymic relations within the academic lexical-semantic field.

Key words: teaching vocabulary as a system to foreign students, academic model of lexical-semantic field, structure of academic lexical-semantic field, selection criteria of vocabulary for educational purposes.

В.В. Мячина, аспирант каф. Межкультурных коммуникаций РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,
E-mail: vlada.mch@gmail.com

ОБЪЁМ И СТРУКТУРА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ТУРИЗМ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье анализируется содержание учебного лексико-семантического поля «туризм», выступающего в качестве предмета обучения иностранных студентов. На основе методических и лингвистических критериев корректируется его объём, исключая специальную, устаревшую, стилистически сниженную лексику. По данным идеографических словарей определяется его тематическая структура, выделяются основные лексико-семантические группы, составляющие его содержание. Определяется семантический объём ядерных лексем поля, устанавливаются синонимические отношения в составе учебного лексико-семантического поля.

Ключевые слова: обучение иностранных студентов лексике как системе, учебная модель лексико-семантического поля, структура учебного лексико-семантического поля, критерии отбора лексики в учебных целях.

Как известно, именно лексико-семантический уровень языка отражает языковую картину мира носителей определенной культуры. Лексико-семантическое поле (ЛСП), наряду с лексико-семантической группой, представляет собой системную организацию лексики какого-либо языка на основе семантических связей между языковыми единицами. В настоящее время методисты считают ЛСП одним из наиболее удобных способов организации лексики в учебных целях [1; 2].

В структуре ЛСП обычно выделяют *ядро*, в состав которого входят наиболее общие и нейтральные по стилистической окраске слова (*базовое слово* или *базовый синонимический ряд*), и *периферию*, состоящую из наиболее удаленных в своем значении от ядра лексических единиц. *Околоядерную часть* поля составляют языковые единицы, выполняющие «свою первичную функцию в определенных типах контекстов» [3, с. 27].

Формирование содержания ЛСП *туризм*, предпринятое в учебных целях, осуществлялось в несколько этапов. На первом этапе были описаны ядерные лексемы исследуемого поля – *туризм* и *турист*, которые по данным «Системы лексических минимумов современного русского языка» под ред. В.В. Морковкина, принадлежат к 3,5 тыс. самых важных слов современного русского языка.

С целью установления синонимических связей были использованы соответствующие лексикографические источники. В «Словаре русских синонимов и сходных по смыслу выражений» под ред. Н.М. Абрамова приводится следующий синонимический ряд к лексеме *турист*: путешественник, путник, странник, приезжий, пассажир, турист, паломник, пилигрим, скиталец. В «Словаре синонимов русского языка» (МАС) под ред. А.П. Евгеньевой приводится следующий синонимический ряд: путник, странник, пилигрим.

Слово *туризм* не включено ни в один из словарей синонимов, однако в них представлен синонимический ряд с базовым словом *путешествие*. Так, в словаре Н.М. Абрамова лексеме *путешествие* соответствует следующий ряд: *путь, шествие, странствие, поездка, хождение, паломничество, пилигримство, вояж, экскурсия. Кругосветное путешествие. Круговая поездка по Европе. Из дальних странствий возвратиться*. Согласно данным МАС к данной лексеме приводятся такие синонимы, как *странствие, странствование, турне*.

Дополнительное обращение к различного рода интернет-словарям и справочникам позволяет составить достаточно объемные синонимические ряды, например: *туризм* – путешествие, странствие, странствование, турне, вояж, поход, индустрия отдыха, индустрия путешествий, загрантуризм, спорт; *турист* – путешественник, путник, странник, приезжий, пассажир, паломник, пилигрим, скиталец, бездельник, праздношатающийся. Следует отметить, что данные ряды слов не являются абсолютными синонимами, поскольку сближаются со словами *туризм* и *турист* только в отдельных значениях и контекстах. Ввиду этого они могут быть избирательно включены в учебные материалы.

Основное содержание ЛСП *туризм* (или ближнюю периферию) составляют лексические единицы, отобранные по данным идеографических и тематических словарей («Тематический

словарь слов и словосочетаний русского языка» Л.Г. Саяховой, Д.М. Хасановой, «Большой толковый словарь русских существительных» под ред. Л.Г. Бабенко), которые позволили выделить следующие группы лексики:

1. *Виды туризма*: въездной, выездной, международный, внутренний, межрегиональный, самостоятельный, групповой, индивидуальный, пляжный, морской, речной, горный, пещерный, природный, культурный, городской, сельский, пеший, транспортный, комбинированный, авиационный, железнодорожный, автобусный, автомобильный, круизный, космический, каникулярный, деловой, культурный, образовательный, научный, лечебно-оздоровительный, спортивный, религиозный, приключенческий, событийный, специализированный, агротуризм, мототуризм, спелеотуризм и др.

2. *Туристическая локация (размещение)*: гостиница, отель, хостел, санаторий, дом отдыха, пансионат, туристская база, бизнес-отель, кемпинг, коттедж и др.

3. *Средства передвижения*: самолет, вертолет, поезд, круизный лайнер, корабль, теплоход, яхта, лодка, автомобиль, автобус, велосипед, мотоцикл, мопед и др.

4. *Снаряжение туриста*: чемодан, сумка, рюкзак, палатка, спальный мешок, веревка, фонарик, компас, карта, спички, свечи, котелок, чайник, фотоаппарат, шагомер, высотомер, фляжка, очки, кружка и др.

5. *Виды туристов*: автотурист, велотурист, интурист, мототурист и др.

6. *Действия, совершаемые туристом*: путешествовать, странствовать, вояжировать, кочевать, колесить, осматривать (достопримечательности), приобретать (турпутевку), плыть, лететь, ехать, сплавляться и др.

Дальнюю периферию поля составляют образные наименования и лексемы, в своем основном значении не относящиеся к семантике туризма (например, *высокий, низкий, бархатный сезон, турист с тросточкой, ехать/отдыхать дикарем, праздный турист* и др.).

Таким образом, представления о туризме находят отражение в значительном фрагменте языковой картины мира и вербализированы множеством лексических средств: в различных лексикографических источниках зафиксировано более 120 лексических единиц, транслирующих в основных значениях семантику *туризма*. Стоит отметить, что не все лексические единицы должны быть включены в содержание обучения РКИ. В соответствии с лингвистическими принципами отбора лексики (к которым относятся: принципы сочетаемости и словообразовательной ценности слов, принцип многозначности слова, принцип стилистической неограниченности и др. [4, с. 113] в содержание обучения для активного употребления не должна быть включена устаревшая лексика (пилигрим, странствование и др.), специальная лексика (туриндустрия, турпоток, транзитный турист, дестинация и др.), стилистически сниженная лексика (турик, матрасник и др.).

В результате в содержание учебного лексико-семантического поля было включено 70 единиц. Определяющее значение в содержании поля принадлежит ядерным лексемам, имеющим непростую историю в русском языке.

Так, первое употребление термина *туризм* относится к концу XIX в. Слово *туризм* не было зафиксировано ни в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля (1863–1866), ни в универсальной энциклопедии Брокгауза и Ефрона (1869–1907), ни в документах, связанных в то время с развитием этой отрасли. Впервые широкое знакомство со словами *туризм* и *турист* в русском языке произошло в конце XIX – начале XX в., что связано с образованием в Санкт-Петербурге в 1895 г. Российского общества туристов, члены которого называли себя *туристами*. Исследователи отмечают, что неологизм *туризм* укрепился в русском языке не только благодаря туристским поездкам, организованным для членов клуба, но и издававшемуся Обществом журналу «Русский турист», а также дорожно-справочным изданием для туристов «Дорожник» и «Ежегодник».

Первые толкования слова *турист* появились в 1901 г. в «Словаре иностранных слов», согласно которому *туристами* называли «лица, путешествующие для развлечения или для учебной цели» [5].

Широкое распространение лексемы *туризм* и *турист* в русском языке получили в начале 30-х гг. XX в. в связи с образованием Всесоюзного добровольного общества пролетарского туризма и экскурсий – главной советской организации в сфере туризма в период с 1930 по 1936 г. Энциклопедический статус термины *туризм* и *турист* приобрели в 1947 г. с появлением в 55-м томе первого издания «Большой советской энциклопедии» статьи, посвященной туризму, в которой туризм определяется как «один из способов организации и проведения досуга в путешествиях».

Согласно данным МАС лексемы *туризм* и *турист* имеют одно значение:

Туризм – путешествия, специально организованные, совершаемые для отдыха и с познавательными целями, иногда с элементами спорта. *Средневековые костюмы, маски, узкие улочки исторических городов. Нам необычны такие объекты туризма, но жители Европы их очень любят...* (М.С. Шагинян, Брюссельская Всемирная выставка).

Турист – тот, кто занимается туризмом. *Город [Суздаль] объявлен заповедником и готовится к приёму многочисленных туристов* (Солоухин, Владимирские проселки).

В «Большом толковом словаре русских существительных» под ред. Л.Г. Бабенко дается толкование только лексемы *турист* – человек, любящий совершать путешествия, посвящая свободное время специально продуманному, организованному, активному отдыху. В словаре представлен также иллюстративный материал: *На площади перед крепостью, где больше всего любят гулять туристы, можно сфотографироваться* (В.П. Аксенов).

Лексемы *туризм* и *турист* толкуются как однозначные и в других толковых словарях, таких как: Новый словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой, Большой толковый словарь современного русского языка под ред. Д.Н. Ушакова, Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой.

Однако в «Большом универсальном словаре русского языка» под ред. В.В. Морковкина (2016 г.) слова *туризм* и *турист* представлены как многозначные и имеют два значения:

Туризм – 1) групповые походы с целью физической закалки организма как вид спорта; 2) путешествия, которые совершаются для отдыха, развлечения и удовлетворения своей любознательности; 2.1) отрасль экономики, занятая организацией и обслуживанием таких путешествий, а также совокупность предприятий, которые относятся к этой отрасли.

Турист – 1) человек, который занимается туризмом как видом оздоровительной деятельности, спорта; 2) человек, который путешествует для отдыха, развлечения и удовлетворения своей любознательности.

Два значения лексемы *туризм* также зафиксированы в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (1992 г.): 1) вид спорта групповые походы, имеющие целью физическую закалку организма; 2) вид путешествий, совершаемых для отдыха и самообразования.

В перечисленных словарях чётко выделяются два значения обеих лексем, одно из которых связано со спортом и походной жизнью, а другое – со сферой отдыха.

Таким образом, в содержании обучения лексике иностранных студентов необходимо учитывать не только объем и структуру ЛСП «туризм», но и семантический потенциал его ядерных лексем, а также характер их синонимической разработанности.

Библиографический список

1. Васильева Г.М. *Лингвокультурологические аспекты русской неологии*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2001.
2. Зиновьева Е.И. *Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2003.
3. Абрамов В.П. *Семантические поля русского языка*: монография. Москва; Краснодар: Акад. пед. и соц. наук РФ, Кубан. гос. ун-т, 2003.
4. Глухов Б.А., Щукин А.Н. *Термины методики преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 1993.
5. *Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка*. Под редакцией Ф.Н. Берга. Москва: Типо- литогр. Т-ва И.Н. Кушнарева и К, 1901.

References

1. Vasil'eva G.M. *Lingvokul'turologicheskie aspekty russkoj neologii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
2. Zinov'eva E.I. *Osnovnye problemy opisaniya leksiki v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2003.
3. Abramov V.P. *Semanticheskie polya russkogo yazyka*: monografiya. Moskva; Krasnodar: Akad. ped. i soc. nauk RF, Kuban. gos. un-t, 2003.
4. Gluhov B.A., Schukin A.N. *Terminy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Russkij yazyk, 1993.
5. *Slovar' inostrannykh slov, voshedshih v sostav russkogo yazyka*. Pod redakciej F.N. Berga. Moskva: Tipo- litogr. T-va I.N. Kushnareva i K, 1901.

Статья поступила в редакцию 09.01.18

УДК 378.14:811.111

Pakharukova V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: weronika-sta@yandex.ru
Bessarabova I.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: andrologia@rambler.ru
Toporkova O.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: tolgavic@gmail.com

INTEGRATED PROJECTS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY. The article reviews theoretical and applied issues of learning the English language in the framework of integrated projects using the Internet resources. A special attention is paid to the compatibility of the main principles according to the target learning of English as a second language. The most promising views and approaches to compile appropriate educational programs that reflect contemporary goals and objectives, standards, and local interests and needs in business English are presented. Recommendations on the course structure are given, and the key aspects of language competences development as well as personal and professional qualities of the students are selected.

Key words: integrated projects, second language, principles compatibility, language competences, professional qualities, individual needs.

В.А. Пахарукова, канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград,
E-mail: weronika-sta@yandex.ru

И.С. Бессарабова, д-р пед. наук, проф., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград,
E-mail: andrologia@rambler.ru

О.В. Топоркова, канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград,
E-mail: tolgavic@gmail.com

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ПРОЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы обучения английскому языку на основе интегрированных проектов с использованием Internet ресурсов. Особое внимание уделено совместимости основных принципов обучения в соответствии с целевым изучением английского как второго языка. Представлены наиболее перспективные точки зрения и подходы к разработке соответствующих курсовых программ, отражающих современные цели и задачи, стандарты и локальные интересы и потребности в изучении делового английского языка. Даны рекомендации и выделены ключевые аспекты развития языковых компетенций, а также личных и профессиональных качеств обучающихся.

Ключевые слова: интегрированные проекты, второй язык, совместимость принципов, языковые компетенции, профессиональные качества, индивидуальные потребности.

Проектный подход к обучению (project-based teaching approach) становится все более популярным в силу ряда причин. Именно *интегрированный проект* позволяет рационально сочетать и комбинировать программы, курсы и технологии на основе совместимости возможных принципов для достижения поставленных целей и задач в области обучения иностранному языку.

В этой связи рассмотрим примерные проекты обучения иностранному (английскому) языку в качестве второго языка. Так, Marquez K., ведущий специалист Clark College в Ванкувере считает, что для студентов, изучающих английский язык как второй язык (ESL – English Second Language), проектное обучение, как правило, объединяет четыре навыка (*аудирование, говорение, чтение, письмо*) и стимулирует использование английского языка вне аудиторного занятия¹.

Студенческие проекты могут быть совместными или индивидуальными, где студентам нужно будет использовать имеющиеся языковые навыки и компетенции для ведения переговоров, решения проблем и получения новой информации.

Предлагаем рассмотреть следующие виды проектов:

1) Технологические проекты (Technology Projects)

Технологические проекты не только повышают уровень изучения языка, но и помогают студентам совершенствовать свои технические навыки. Одно из направлений такого типа проекта состоит в том, что студенты используют Internet для поиска интересующей их темы. *А результаты их исследований (творческой работы)* могут быть использованы для построения *веб-сайта, написания отчета или презентации*. Однако технологические проекты не ограничиваются компьютерами. Используя *видео-и-аудиозаписи*, можно создавать документацию по интервью, разыгрыванию сценки и других действий или событий. Записи могут быть представлены на занятии или размещены на веб-сайте, например YouTube для более широкого просмотра.

2) Написание проектов (Writing Projects)

Написание проектов предполагает гораздо больше смысла, чем просто написать. Популярным проектом для студентов ESL, осуществляемым в классе является *информационный бюллетень группы или газета*. Студенты развивают *навыки устной коммуникации, аналитического мышления и решения проблем*, работая вместе, чтобы выбрать темы и типы статей; редактировать и пересматривать содержание; и дизайн макета. Студенты могут также увлечься подготовкой рассказов, различного рода информации, сведений или других видов творческого письма, которые можно будет разместить как совместный результат деятельности в классной книге или опубликовать на веб-сайте.

3) Общественные проекты (Community Projects)

Учебные занятия по английскому языку возможно лучший способ выучить язык но, в конечном счете, студенты должны иметь возможность использовать приобретенные языковые навыки и компетенции в реальных условиях. К примеру, *волонтерство* дает обучающимся реальную возможность практиковать свои навыки по иностранному языку, а также взаимодействовать с местным сообществом и изучать культуру и язык за пределами учебной аудитории. Участие добровольцев может быть разовым мероприятием или пролонгированной деятельностью, и прово-

дятся в таких местах, как публичные библиотеки, *общественные и благотворительные мероприятия*, школы и бесплатные столовые (суповые кухни). Возможные обязанности добровольцев могут включать оказание помощи в уборке территорий, обучение детей, оказание логистической поддержки в проведении благотворительных мероприятий или выполнение офисных и переводческих задач.

4) Презентационные проекты (Presentation Projects)

Презентационные проекты могут принимать различные формы. Часто презентация является одним из элементов крупного проекта. Например, студенты, принимающие участие в исследовательском или общественном проекте, могут предоставлять информацию о своем проекте однокурсникам. В данном случае специалисты (Marquez K., Morrison, B., Curry, N.) считают, что *презентация* может быть и сама по себе проектом. *Презентационные проекты* могут быть *базовыми и низко технологичными*. При этом основное внимание уделяется устной коммуникации студентов, или они могут включать технический или творческий компонент, такой как *возможные мероприятия для решения локальных экологических проблем, проведенные исследования, подготовленные клипы и другие реквизиты* [1].

Следует отметить, что представленные виды проектов являются очень актуальными и для наших студентов технического вуза, поскольку английский язык также является для них иностранным языком, предназначенным для деловой коммуникации, исходя из стандартов, лежащих в основе программ по иностранному языку 3-го поколения для высшей школы. Что касается технологических проектов, их роль у нас в вузе возрастает, так как они фактически позволяют эффективно расширить учебное пространство за рамки классной аудитории и активизировать лингвистические и экстралингвистические навыки и компетенции студентов. Так, групповые задания для студентов второго курса экономического факультета с распределением ролей носят пролонгированный характер, в ходе которого осуществляется промежуточный контроль качества подготовки, уделяя по необходимости, несколько минут на занятии. Предлагаются следующие проектные задания в зависимости от направления специальности: «Web-site design / Разработка веб сайта», «Computer programs for supermarkets / Разработка компьютерных программ для супермаркетов», «Advertising Campaign Project / Проект рекламной компании», «TV Commercial Project / Проект телевизионной рекламы», «Trends of Regional economy development / Тенденции развития региональной экономики» и другие. Основная подготовка происходит через Internet ресурсы – email, web-sites, Skype, социальные сети [2].

В прошлом году у нас стартовал, так называемый, Julia's Club – организованный молодым преподавателем-стажером из США, Julia M. – где все желающие могли принять участие в обсуждении и ролевом представлении проектных заданий по предлагаемой тематике: «Travelling/ Путешествие», «Role models/Рольевые модели» (ноябрь), «American Culture vs Russian Culture/ Американская культура по сравнению с Русской культурой», «Winter Holidays/Зимние каникулы» (декабрь, 2017) в центре иностранных языков. Особо хочется отметить работу нашего

¹Прим. Перевод всех цитируемых материалов выполнен авторами статьи.

языкового центра самостоятельной подготовки студентов и магистрантов (Self-Access Language Centre), где можно получить различную консультацию преподавателей, работающих на кафедре.

Аутентичные проектные задания, по мнению Hafner M. и Fun C., должны побуждать к сотрудничеству, коммуникации, развитию компетенций креативного и критического мышления, а также к использованию современных технологий [3].

Мы также стараемся уделять большое внимание развитию навыков письменного оформления своих мыслей и взглядов, начиная с первого курса, это, прежде всего, небольшие тематические сообщения (small stories и emails) в письменной и устной форме, а также оформление рекламных материалов (leaflets, prospects). Одной из важных творческих работ является подготовка и написание Эссе на тему «My future speciality» для студентов 2-го курса.

Остановимся на социальных проектах, которые также имеют место в нашем учебно-воспитательном процессе. Один из таких проектов совместно с кафедрой «Реклама и связи с общественностью», представленный и на английском языке, был посвящен решению экологических проблем нашего региона [4].

Летом 2018 года в нашем городе (Волгоград) будет проходить чемпионат мира по футболу, и студенты технического университета готовы принять участие в качестве волонтеров, где они смогут попрактиковать свои коммуникативные навыки в реальных условиях.

Проведённое исследование и анализ проектного подхода к обучению иностранному языку показали, что это один из наиболее перспективных методов развития как лингвистических умений и компетенций, так и личностных и профессиональных качеств будущего специалиста в условиях современного социума. Прежде всего, это такие важные качества, как ответственность, настойчивость и упорство в достижении поставленных целей и задач, лидерские и деловые качества, толерантное и этическое отношение к коллегам и партнерам по бизнесу.

Поскольку современное мировое сообщество и локальные экономические потребности предъявляют высокие, можно сказать, достаточно жесткие требования к будущему специалисту, то и образовательные (курсовые) программы должны регулярно пересматриваться и корректироваться.

Schleicher A., директор организации по развитию образования 21-го века (OECD, Boston, Massachusetts), давая оценку концепции «четырёхмерного образования», обращает внимание специалистов на то, что следует чётко определить *пространство (spaces)*, в котором преподаватели, разработчики учебных программ, политики и обучающиеся смогут выделить, что им нужно изучать, в контексте своих интересов, потребностей и для своего будущего. Отвечая на этот важнейший вопрос, ряд исследователей (Fadel Ch., Bialik M., Trilling B.), делают акцент на учебные программы, которые должны быть основательно переработаны для четырех аспектов: *знаний, навыков, характера и мета-обучения*. Адаптация для 21-го века должна означать пересмотр каждого показателя определенных сфер жизнедеятельности и взаимосвязь между ними. Наши образовательные системы нужно ориентировать на позитивные цели формирования личностных компетенций, знаний и целесообразности для всех обучающихся. Все студенты должны научиться рассматривать результаты своих действий и в отдаленной перспективе, действовать осмысленно в окружающей обстановке, размышлять и адаптироваться к изменениям в мире [5; 6].

Акцент на *образовательное пространство* является, по нашему убеждению, тем *интеграционным механизмом*, который способствует развитию различных языковых компетенций и коммуникативных навыков будущих специалистов. А изучение иностранного языка следует рассматривать в контексте происходящих изменений, а также мировых и локальных тенденций общественного развития.

Далее рассмотрим возможные *принципы* (principles-based approach), лежащие в основе проектного подхода к обучению английского языка.

Библиографический список

1. English Projects for ESL by Marquez K. E. American TESOL Institute. *International TEFL Certificate Courses with Via Lingua*. Vancouver. 2016; 09.
2. Топоркова О.В., Пахарукова В.А., Бессарабова И.С., Лихачева Т.С. Интегрированное изучение иностранного языка в рамках автономной парадигмы обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60): 88 – 91.
3. Hafner M., Fun C. Project-Based Learning in a Technologically Enhanced Learning Environment for Second Language Learners: students' perceptions. *E-Learning and Digital Media*. 2012; 9/2: 183 – 195.

Так, специалисты в области прикладной лингвистики университета в Сиднее (Австралия) – Ahmar Mahboob и Namala Tilakaratna провели исследование в сфере постановки стратегических и тактических целей и задач при разработке учебных планов и программ обучения английскому языку, а также сферы планирования.

Они выделяют шесть принципов: 1) сотрудничество (Collaboration), 2) актуальность (Relevance), 3) доказательность (Evidence), 4) согласованность (Alignment), 5) прозрачность (Transparency), 6) расширение прав и возможностей (Empowerment). В сокращенном виде эти шесть принципов обозначаются как **CREATE**, что ассоциируется с творческим подходом и определенной перспективой.

Очевидно, что принципы направлены на расширение образовательного компонента, в том числе учебного пространства (Educational Space). Исследователи считают, что указанные принципы никоим образом не являются предписывающими или неизменными; их следует оценивать на основе регулярных отзывов и консультаций и пересматривать по мере необходимости с течением времени.

Разделяя вышеизложенные подходы и руководствуясь результатами собственной практики по проектной технологии обучения английскому языку, можно добавить еще один принцип: 7) образовательное пространство (Educational Space), который органично интегрируется в представленную систему принципов в виде **CREATES**.

Что касается принципа *сотрудничества*, здесь имеется в виду сотрудничество всех заинтересованных сторон в области стратегии обучения иностранному языку – от экспертов и чиновников в сфере образования до преподавателей, студентов и местной администрации. Принцип *актуальности* рассматривается в отношении ключевых направлений *политики* в области образования, *практики* и *подготовки учебных материалов*. Принцип *доказательности* трактуется неоднозначно и делается заключение, что не всегда представляется возможным представить большое количество *доказательств* в поддержку успешной практики. Принцип *согласованности* должен лежать в основе разработки учебного плана и учебных материалов, которые, в свою очередь, нуждаются в согласовании с практикой аудиторных занятий. Далее эти практики должны оцениваться в соответствии с тем, демонстрируют ли студенты необходимый уровень владения языком, а также навыками и компетенциями, определяемыми в зависимости от конкретного контекста. Принцип *прозрачности* требует, чтобы стратегические цели, тактические задачи и результаты были видимыми, доступными и оправданными для всех заинтересованных сторон. И наконец, принцип *расширения прав и возможностей* означает, что конечная цель любого проекта обучения иностранному языку должна заключаться в расширении прав и возможностей всех заинтересованных сторон (преподаватели, обучающиеся, организаторы, менеджеры, эксперты) посредством совместной, актуальной, основанной на фактических данных и транспарентной практики [7].

Мы считаем, чтобы обеспечить расширение стратегии и практики, сами образовательные проекты должны быть жизнеспособными в политической, социально-экономической и культурной среде, в которой они функционируют. И определяем *интегрированный проект* как организационную форму, дающую реальную возможность комплексно развивать языковые компетенции, личностные и деловые качества, расширяя образовательное пространство благодаря современным Internet ресурсам и сочетая аудиторные и внеаудиторные занятия.

В заключении следует отметить, что перечисленные шесть принципов, изложенных в настоящем обзоре, не являются взаимоисключающими. На самом деле, как нам представляется, они, так или иначе, взаимосвязаны друг с другом. Принципы применимы в различных контекстах и имеют ряд смысловых значений. Как отмечалось ранее, также важно помнить о том, что эти принципы сами по себе нуждаются в регулярной переоценке и обновлении для поддержания их актуальности, обоснованности и применимости в различных образовательных контекстах.

4. Pakharukova V.A., Yankina E.V., Kokhtashvili N.I. Scenario Diversity in Autonomy for Foreign Language Learning: Technical University Facilities. *Science and World*. 2017; T. 3. № 4 (44): 53 – 55.
5. Schleicher A. *Praise for "Four-Dimensional Education"*. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). 2015. Available at: <http://www.oecdbetterlifeindex.org>
6. Fadel Ch., Bialik M., Trilling B. Four-Dimensional Education. *Key Qualities of a Twenty-First Century Curriculum*. 2011; Ch. 2, p. 27-42. Available at: <http://curriculumredesign.org>
7. Principles-Based Approach for English Language Teaching (ELT) Policies and Practices. *TESOL International Association*. A TESOL White Paper March, 2012.

References

1. English Projects for ESL by Marquez K. E. American TESOL Institute. *International TEFL Certificate Courses with Via Lingua*. Vancouver. 2016; 09.
2. Toporkova O.V., Pakharukova V.A., Bessarabova I.S., Lihacheva T.S. Integrirovannoe izuchenie inostrannogo yazyka v ramkah avtonomnoj paradigmy obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5 (60): 88 – 91.
3. Hafner M., Fun C. Project-Based Learning in a Technologically Enhanced Learning Environment for Second Language Learners: students' perceptions. *E-Learning and Digital Media*. 2012; 9/2: 183 – 195.
4. Pakharukova V.A., Yankina E.V., Kokhtashvili N.I. Scenario Diversity in Autonomy for Foreign Language Learning: Technical University Facilities. *Science and World*. 2017; T. 3. № 4 (44): 53 – 55.
5. Schleicher A. *Praise for "Four-Dimensional Education"*. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). 2015. Available at: <http://www.oecdbetterlifeindex.org>
6. Fadel Ch., Bialik M., Trilling B. Four-Dimensional Education. *Key Qualities of a Twenty-First Century Curriculum*. 2011; Ch. 2, p. 27-42. Available at: <http://curriculumredesign.org>
7. Principles-Based Approach for English Language Teaching (ELT) Policies and Practices. *TESOL International Association*. A TESOL White Paper March, 2012.

Статья поступила в редакцию 19.01.18

УДК 37.014.53

Razgonov V.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), Chief of Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: vlrazgonov@yandex.ru

Suslov D.V., Cand. of Sciences (Military), Head of Department of Tactics, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: sdv1968@yandex.ru

Lopoukha T.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Humanitarian and Social and Economic Sciences, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: lopoukha@yandex.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE PARADIGM OF MILITARY EDUCATION. The article analyzes the current state of the methodological foundations of the system of military education and fixes the crisis of the paradigmatic systems that operate in it. The authors reveal logic and sequence of changes in modern education, not based on a serious theoretical and methodological basis. The thesis about the impossibility of artificial formation of paradigmatic installations that do not reflect the social needs of society and the traditions of professional activity is justified as a regularity. The contradictions of the current and emerging paradigms of military education are substantiated. The necessity of timely change of paradigmatic approaches in conditions of strengthening of geopolitical competition of the states of the modern world is shown. Particular attention is drawn to the need for giving military education a fundamental and elitist character.

Key words: grounds for changing paradigms of military education, formation-civilizational and cultural-historical approaches to the study of paradigm of military education, potential possibilities for formulating an optimal paradigm of military education, ensuring fundamentality, continuity of training military personnel as a basis of educational strategy.

В.Л. Разгонов, канд. пед. наук, начальник Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, E-mail: vlrazgonov@yandex.ru

Д.В. Суслов, канд. воен. наук, начальник каф. тактики Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, E-mail: sdv1968@yandex.ru

Т.Л. Лопуха, канд. пед. наук, зав. каф. гуманитарных и социально-экономических наук Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СМЕНЫ ПАРАДИГМ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируется современное состояние методологических основ системы военного образования и фиксируется кризис действующих в нём парадигмальных установок. Выявляется логика и последовательность перемен в современном образовании, не опирающихся на серьёзную теоретико-методологическую основу. Обосновывается в качестве закономерности тезис о невозможности искусственного формирования парадигмальных установок, не отражающих социальные потребности общества и традиций профессиональной деятельности. Обосновываются противоречия действующей и формирующейся парадигм военного образования. Показывается необходимость своевременной смены парадигмальных подходов в условиях усиления геополитической конкуренции государств современного мира. Особое внимание обращается на необходимость придания военному образованию фундаментальности и элитарности.

Ключевые слова: основания смены парадигм военного образования, формационно-цивилизационный и культурно-исторический подходы к исследованию парадигмы военного образования, потенциальные возможности формирования оптимальной парадигмы военного образования, обеспечение фундаментальности, непрерывности подготовки военных кадров как основе образовательной стратегии.

Основные изменения в системе образования России вызваны сломом прежней социальной системы и её ориентацией в 90-е годы на ценностно-идеологическую систему Запада. Для их реализации массово востребованы социальные инновации.

Консерватизм и сопротивление инновационным переменам – черта любых образовательных систем, при этом в военном

образовании, в силу его традиций, они «возведены в квадрат». С одной стороны, это свойство неоднократно спасало военное образование от необдуманных скоропалительных решений, а с другой – вызывало запоздалую реакцию на закономерные изменения макросистем, которые не зависят от военного сообщества. Мы, как бы «не верим» в происходящее, потому, что «так про-

сто не может быть». В значительной степени недоверие заметно уже при постановке проблем, связанных со сменой парадигмы военного образования – сам факт смены, и необходимость отказа «от чего-либо привычного, понятного» признается с большим трудом. Актуальность педагогических исследований, адресуемых системе военного образования Российской Федерации в целом, определяется парадигмальными изменениями, которые, детализируясь на разных уровнях его организации, формируют обширное проблемное поле. На практике же, основная масса военно-педагогических исследований, обосновывает с научных позиций «полезность» принятых руководством решений в сфере образования, будь то компетентностный подход, либо «цифровизация». В связи с перечисленным, мы считаем важным охарактеризовать изменения, происходящие в ведущих для военного образования макросистемах и еще раз актуализировать проблему смены парадигмы военного образования, правильно ориентируя собственный научный поиск путей её развития.

Действительно, определение принципиальной возможности и момента смены образовательной парадигмы, обращение к контурам новой парадигмы военного образования – еще далеко не решенные теоретические задачи. Н.А. Агапова считает, что описать парадигмальные основания образования, как и констатировать их смену без глубоких философско-методологических оснований нельзя. Типология образовательных парадигм, их кажущееся многообразие, зачастую вызвано отсутствием четких классификационных признаков, или прагматическими целями. Ещё чаще происходит недопустимое незакономерное, искусственное формирование, «притягивание за уши» к задачам реформирования якобы «новой» образовательной парадигмы [1]. Л.И. Илюхина, характеризует современную практику инновационного развития образования следующим образом. «Установка на системные инновации, как процесс преднамеренный (инновации ради самих инноваций, под влиянием внешних факторов), разделяет акторов образования на активное меньшинство и инертное большинство по отношению к инновациям» [2, с. 11].

Надо сказать, что попытки формирования искусственных парадигм в современной педагогике – не редкость. В первое десятилетие XXI в., например, замечен ряд работ, которые, постфактум оправдывая административное введение компетентностного подхода, придают ему статус новой образовательной парадигмы. А.Н. Сергеев, в частности, указывает на то, что появление компетентностной парадигмы образования обусловлено деятельностью и компетентностной детерминированностью образования [3]. Л.Г. Перевозчикова, со значительными оговорками, указывает на то, что компетентностная парадигма естественно возникает в связи с разрушением социалистического общества, в котором образование ориентировалось на предметно-ориентированные квалификации работников, необходимые государству. Однако, далее автор уточняет, что компетентностный подход становится парадигмальным только при условии появления идеологии и методологии наполнения компетенций в соответствие главной цели-ценности – гармоничному развитию человека, а такой методологии пока нет [4]. Даже при условии мощного смыслового и содержательного развития исконно зарубежного компетентностного подхода, которое было обеспечено работами российских педагогов (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова, И.Ф. Талызина, В.А. Болотов, В.В. Сериков, В.И. Байденко и др.), сам подход остается только попыткой несостоявшейся евроинтеграции России в Болонское соглашение. Не случайно практика применения компетентностного подхода, чаще всего, сводится к замаскированному использованию традиционных дидактических единиц, по прежнему наиболее конструктивных и понятных педагогам. Другой пример – дистанционное образование и образование в открытой информационно-образовательной среде, которое объявлено новой образовательной парадигмой и используется в качестве фундамента некоторых перспективных образовательных моделей (Форсайт «Образование 2030», П. Лукша, Д. Песков, М.П. Карпенко и др.). Без всяких теоретических измышлений, только принимая на веру американские образовательные форсайт-проекты, авторы практические «хоронят» действующие образовательные модели, утверждая, что они не соответствуют единственно актуальной парадигме негосударственного и самоуправляемого дистанционного образования. Нельзя считать до конца сформированной, и даже до конца определенной личностно-ориентированную и инновационную парадигму образования, по мнению ряда ученых, вытесняющую знаниевую парадигму и более соответствующую информационному обществу [5]. В центре информационного общества – раз-

умеется, человек, личность, но в отсутствие внятного образа человека будущего, личностно-ориентированное образование остается, во многом, декларативным. В обществе, где главным капиталом является интеллект, важную роль будут играть фундаментальные ориентировочные знания, но, при этом, не снижается значение предметных (например, профессиональных) знаний, умений, навыков и опыта. Что касается инновационных парадигм образования, то здесь, как показывает практика, велика вероятность утратить традиции, педагогический потенциал которых далеко не исчерпан. Рассуждая о компетентностном подходе, и других знаниях, искусственно возводимых в ранг парадигмы, уместно вспомнить тезис, выдвинутый Б.С. Гершунским, В.В. Краевским, А.М. Новиковым и др. – никакая парадигма не может быть насильственным образом сформирована.

Необходим поиск теоретико-методологических оснований исследования парадигм военного образования, с тем, чтобы отобрать социально-целесообразные.

Действующая парадигма военного образования – есть продукт длительных социально-исторических и социокультурных преобразований российского общества и армии, среди которых развитие военной науки – только один из факторов. Её совершенствование происходило в череде войн и конфликтов, среди которых – самые глобальные войны в истории человечества – Первая и Вторая Мировые, Третья – так называемая «Холодная война». Такая парадигма и сейчас внешне кажется незыблемой. Вместе с тем, любое явление (процесс) уже в момент своего появления несёт в себе диалектические противоречия, потенциально разрушающие его, стимулирующие к качественному изменению, а время, с точки зрения диалектики, является непременным атрибутом изучения любых педагогических систем. Являясь по своей сути научно-концептуальной схемой, выступающей нормативной основой теоретической и практической деятельности военных педагогов, парадигма военного образования эвристически действует в течение ограниченного времени.

Современный этап развития военного образования отвечает описанию периода экстраординарной науки, как этапа времени смены парадигм в теории Т. Куна. Его атрибутами является кризис старой науки (с содержательной стороны – противоречия ведущих методов, с эмоционально-волевой – утрата доверия со стороны научного сообщества), наличие революционных научных гипотез и решений, а также, следуя терминологии Т. Куна, «реконструкция предписаний» [6]. Наступление данного момента (смены парадигм образования) характеризует ситуация, в которой актуальной задачей философии образования становится не «... методологическое обслуживание процессов решения теоретических и практических задач», а «... построение общей онтологии и метатеории образования» [1, с. 10].

Попытки российских ученых представить методологические обоснования смены образовательных парадигм в современном мире и, в частности, в Российской Федерации, на наш взгляд наиболее эффективны там, где научный поиск ведется в формационно-цивилизационном и культурно-историческом измерениях (рис. 1).

Формационный подход, применённый, например, А.С. Сергеевым и В.А. Титовым, В.Е. Мешковым, Е.В. Мешковой, Н.В. Кочковой и В.С. Чураковым, В.А. Тестовым и О.Б. Голубевым, а также многими другими авторами, позволяет рассматривать процесс рождения образовательной парадигмы в связи с изменением господствующего типа общественных (прежде всего, производственных отношений). Работы перечисленных авторов посвящены образовательной парадигме в информационном обществе, которое, в свою очередь, в гуманитарных исследованиях определяется в широком диапазоне – от самостоятельной, следующей за постиндустриальным обществом формации, до очередной стадии становления постиндустриального общества. Формационный подход, основы которого заложены еще в работах К. Маркса и Энгельса, в настоящее время удачно сочетается с *цивилизационным подходом* Д. Белла, О. Тоффлера и др.), и в таком симбиозе, при взаимном обогащении подходов, появляется возможность дополнения производственных отношений другими, например, культурными, общественными и социальными отношениями. Для нас также имеет огромное значение принципиальная возможность отойти от линейности и неизбежности появления определенных черт новой формации. Новая образовательная парадигма в таком подходе не обязана повторять общемировые характеристики. Образование в данном ракурсе рассматривается в связи с господствующим типом производства



Рис. 1. Факторы смены парадигмы военного образования

и социальных отношений, но с учетом культуры, ментальности, религии и многих других цивилизационных условий.

Социокультурный взгляд на проблему основан на идее самого образования как модели господствующей культуры, сохраняющей, воспроизводящей и передающей из поколения в поколение социокультурные образцы и эталоны. У Н.Г. Агаповой, Л.Г. Перевозчиковой, А.И. Суббето, Б.Ю. Щербакова, Н.А. Эмих и др. авторов, парадигма образования, например, трактуется как модификация культурной парадигмы, по сути, являющаяся ценностно-смысловым основанием образовательных процес-

сов, отражающих ведущую ценность информационного общества. Вообще, формирование парадигм образования в контексте культуры, образует магистральное направление эволюции образования. Оно объединяет множество продуктивных подходов и теорий. Для нас, например, очевидно, что новая парадигма военного образования, как и уходящая, будет базироваться на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, психологической теории деятельности Б.Г. Ананьева, А.Н. Леоньева, С.Л. Рубинштейна и др.) и ведущем личностно-деятельностном подходе (И.А. Зимняя, Д.Б. Эльконин и др.), иначе, она не

обеспечит успешной передачи опыта российской и советской военной школы. Сегодня делаются попытки формирования новой парадигмы образования, соответствующей формирующемуся информационному обществу. А.С. Сергеев и В.А. Титов, В.Е. Мешков, Е.В. Мешкова, Н.В. Кочкова и В.С. Чураков, О.Ю. Тарская, В.А. Тестов и О.Б. Голубев делают попытки формулировать ее через:

- миссию и идеи образования в общественном развитии;
- цели образования и образовательные стратегии;
- образовательные платформы и форматы, образовательные технологии.

По этим направлениям может быть объяснен и момент смены парадигмы военного образования.

Родоначальник теории информационного общества Д. Белл, например, считает, что стремление общественных отношений в новой формации являются теоретические знания, формирование, накопление и передача которых – есть функции науки и образования. Образование у Д. Белла – средство организации нового типа управления – меритократии, в котором допуск в управляющие элиты обеспечивается, преимущественно, уровнем знаний и развитием интеллекта. Несмотря на то, что эта позиция выглядит утопичной, образование (в некоторых его видах) уже стало социальным лифтом, причем даже в России, где преобладают иные социальные лифты [7].

Мы уверены, в том, что сама природа образования не меняется, поскольку она не изменилась при предыдущих сменах формаций, но, сохранив генетическое ядро образования, новая парадигма, безусловно, будет обращена к характеристикам внешних макросистем. К числу наиболее взвешенных прогнозов, выполненных с технократических позиций, как нам кажется, следует отнести описание образовательной парадигмы «Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики» (Я.И. Кузьминов, Б.Л. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Якобсон, А.Е. Волков и И.М. Реморенко, 2008) [8]. Хотя модель излишне ориентирована в сторону экономических проблем, за почти 10 лет с момента публикации этого материала, отчетливо проявились практически все черты информационного общества, которые, как считают авторы, определяют парадигму образования:

- «– максимальная гибкость и нелинейность организационных форм производства и социальной сферы;
- включение процессов получения и обновления знания во все производственные и общественные процессы;
- опора на талант, креативность и инициативность человека как на важнейший ресурс экономического и социального развития;
- многократные, зачастую непредсказуемые изменения технологий (в том числе и социальных) за короткие промежутки времени;
- смена основ социального позиционирования: от материального капитала и однократно освоенной профессии к социальному капиталу и способности к адаптации;
- наличие двух инновационных контуров. Первый связан с порождением и продвижением инноваций, второй — с их отбором и освоением» [8, с. 38].

В триаде «образование – наука – производство» образование становится ведущей силой и гарантом целостности общественного воспроизводства [9]. С учётом интеграции этих составляющих, новая парадигма образования ориентирована на иной, инновационный продукт. По мнению В.В. Иванова, В.Ф. Самохина, Л.А. Холодкова и др. роль образования в информационном обществе заключается в создании особой, инновационной системы, включающей:

- подсистему генерации знаний, расширения объема информации и ускорения информационных процессов;
- подсистему образования, обеспечивающую разноразмерный доступ к знаниям;
- собственно инновационную подсистему, объединяющую телекоммуникационные системы, технопарки, инновационные центры, фонды и т. д.

С этих позиций, инновационный продукт образования имеет три стороны: инновационные знания и технологии; специалисты, способные управлять инновационными технологиями; развивающаяся инфраструктура разработки и внедрения инновационных технологий. Вузы нового типа сразу формируются как «научно-градусы» – т. е. «... образования со статусом городского округа, имеющие высокий научно-технический потенциал, с градообразующим научно-производственным комплексом». Обладая высокой концентрацией научно-технического и интеллектуального

потенциала, наукограды закрепляют за собой определенные «... направления научной, научно-технической, инновационной деятельности, экспериментальных разработок, испытаний, подготовки кадров в соответствии с государственными приоритетными направлениями развития науки, технологий и техники Российской Федерации» [10].

Таким образом, если ведущие общественные отношения (власть, производство, условия становления и развития личности, условия удовлетворения потребностей и многое другое) формируются вокруг инновационного знания и человека, им обладающего, то образование, при условии производства им инновационного продукта, становится реальной силой создающей информационное общество. В формировании собственно информационного общества, его институтов (в том числе и Армии) через развитие характерных для него общественных отношений, а также в генерации инноваций заключается *глобальная миссия* и *глобальная идея* образования нового времени. Своевременная смена парадигмы образования с этих позиций необходима для того чтобы быть в числе лидеров новой формации. Можно предположить, что на парадигму военного образования проецируются, как минимум, две миссии – идеи: *поддержание (усиление) его элитарности* в формирующейся системе отношений информационного общества и *создание инновационного продукта*, обеспечивающего развитие военного дела. Общим миссиям уходящая парадигма военного образования отвечает не в полной мере.

Исторические сложилось так, что Вооруженные Силы Российской Федерации представляют собой одну из элит российского общества, признание этого в обществе – есть один из факторов их боеспособности и выполнения задач современного военного строительства. «Социальная природа военной элиты, – пишет, например, И.А. Бродкин, – заключается в существовании военнослужащих как определенного социально-профессионального слоя, из которого естественным и рационально-организованным путем выделяется его наиболее лучшая часть в соответствии с высшими критериями профессиональной компетентности, социально-гражданской зрелости, нравственной чистоты, интеллектуального совершенства и культурного развития. Эта часть граждан выделяется не кем-то, а путем внутреннего диалектического развития и под воздействием объективных и субъективных факторов функционирования общества, государства, личности» [11, с. 37]. Признание элитного характера офицерского корпуса и Вооружённых Сил Российской Федерации в современном обществе определяет не только их престиж, но и возможность влиять на важнейшие государственные решения, пользоваться поддержкой народа и выполнять свою роль гаранта стабильности и безопасности. Парадигма военного образования должна учесть роль образования в формировании элит информационного общества и реагировать таким образом, чтобы не ослабить позиции Вооруженных Сил, как это получилось в постсоветское время. Следует также принять во внимание, что система военного образования и военно-профессиональная деятельность, остаются одним из основных путей комплектования государственной службы Российской Федерации, несмотря на то, что многие ее ведомства обладают собственной системой профессиональной подготовки. Квалификационные требования к специалистам государственной службы по-прежнему часто включают в себя опыт военной службы. Не стоит забывать о роли военнослужащих в отечественной науке, инженерно-конструкторской сфере, искусстве и спорте, многих других областях общественной жизни. Необходимо также учесть актуальное стремление самих Вооруженных Сил вернуть себе роль социального лифта и важнейшего института социализации. Все эти позиции, не говоря уже о прямой функциональности, вполне могут быть утрачены армией в связи с потерей статуса элиты в общественном сознании. Проблема заключается в том, что современная система военного образования не в полной мере справляется с ролью «воспитания государственной служилой элиты» [12]. Не двусмысленно, задача удержать элитарность и исправить ситуацию, поставлена Президентом Российской Федерации В.В. Путиным: «Престиж военного образования и интерес к нему во многом вызваны тем, что оно всегда было фундаментальным, не уступало гражданскому, а по отдельным направлениям даже превосходило его. ... традиция была в России именно такой» [13]. Сегодня многими констатируется некоторое повышение престижа военного образования после 2012 г., в тоже время, исследования В.Н. Григорьева и А.Г. Липатникова, А.В. Тарутин и др. авторов, указывают на то, что повышение престижа пока, в большей мере, связано

с изменением материальных и социальных условий военной службы, чем с улучшением его качества. Более того, по нашему собственному мнению, одновременное получение гражданской и военной специальности, отсутствие собственных стандартов военного образования, при необходимости учитывать совсем иные профессиональные функции, чем «на гражданке», приводят к тому, что в фундаментальной части качество подготовки офицера ниже, чем в гражданских вузах, осуществляющих подготовку по тем же стандартам.

Потенциальные возможности военного образования производить инновации в военном деле также не полностью обеспечены уже на парадигмальном уровне, поскольку в военном образовании эксплуатируется утратившая продуктивность трактовка драгомировской идеи «Учить только тому, что необходимо на войне» [14]. Действительно, в первые десятилетия после Великой Отечественной войны, когда формулировалась уходящая парадигма военного образования, практика служила мерилем качества военной подготовки. Любое знание, полученное в военном вузе, считалось качественным в том случае, если оно не противоречило опыту войны и находило подтверждение в войсках. Именно так и сегодня понимается практическая ориентация военного образования. Но сегодня каждая новая война не повторяет предыдущую в логике и средствах ведения. В современных условиях, напротив, военная наука и образование, при должной интеграции, обладают возможностью моделировать конфликты будущего и создавать новые технологии военного дела, в противном случае, конфликты новой формации будут вызывать у военных профессионалов такой же шок, как окопная война в Первую мировую или глубокие танковые прорывы во Вторую мировую войну. Идея М.И. Драгомирова не потеряла своей актуальности, но в контексте военного строительства, направленного на опережающее развитие военного потенциала, при сращивании военной науки, образования и практики, военное образование само должно стать фактором формирования новой практики. Пока же такая постановка цели требует не только значительного развития научно-технического, научно-методического и кадрового потенциалов военного вуза, но и совершенно иной идеологии планирования и управления.

Развитие тогда еще (в 60-х годах XX в.) футуристических и прогностических теорий информационного общества Д. Белла, Д. Гелбрейта, М. Кастельса и др., буквально через 10 лет в работах М. Маклюэна, Д. Нейсмита, Э. Тоффлера и др. ученых приобретают антропологический и культурный акценты. Действительно, прогнозируя общественные отношения, нельзя не обратиться к их субъекту, который, в данных теориях рассматривается как результат образования. В обращении непосредственно к человеку, теории информационного общества можно условно разделить на технократические и гуманистические.

В поле зрения технократических теорий информационного общества попадает не сам человек, а человечество, черты поколений, социальных групп, которые воспроизводит образование. Здесь наиболее ясно цель образования выявляется при обращении к понятию «интеллектуальный капитал» – феномен, в самом общем смысле объединяющий все результаты и потенциалы интеллектуальной деятельности человечества (общности, отрасли, предприятия и т.д.), обуславливающие его историческое развитие. В трудах В.А. Дресвянникова и О.В. Лосевой, А.Д. Космина, Б.Б. Леонтьева, В.А. Супруна, Л.О. Сердюковой и др. подчеркивается, что интеллектуальный капитал – есть совокупность нематериальных, невидимых и часто не учитываемых активов, которые обеспечивают конкурентные преимущества, как отдельных предприятий и отраслей, так и государств, институтов и обществ в целом. При этом, в условиях информационного (постиндустриального) общества он становится едва ли не решающим преимуществом, поскольку именно через интеллектуальный капитал реализуется системообразующая роль человеческих знаний в обществе. В силу своего значения, интеллектуальный капитал должен учитываться, целенаправленно развиваться и управляться, вложения в него в новых условиях не менее оправданы, чем вложения в развитие техники и технологий. Задача образования заключается в расширенном воспроизводстве, в опережающем накоплении интеллектуального капитала в отраслях, создании «плацдармов постиндустриальных преобразований» [15, с. 8].

Послевоенная парадигма массовой, формализованной и интенсивной подготовки военных специалистов, с присущим военной организации единообразием и шаблонами, сегодня не отвечает задаче формирования интеллектуального капитала

Вооруженных Сил. Более того, она вообще не предполагает выделение одаренности, не обеспечивает внимательного отношения к человеку, его таланту и интеллектуальным особенностям, которые должны определяться и развиваться в системе образования. Судя по тому, что проблематика развития интеллектуального капитала Вооруженных Сил почти не исследуется (анализ каталогов Российской Государственной библиотеки), военная наука даже не приступила к решению данной задачи.

Интеллектуальный капитал Вооруженных Сил – это сумма интеллектуальных активов военнослужащих. В технократическом прочтении, перед образованием стоит задача не просто качественного изменения уровня знаний, но, как пишет О.Ю. Тарская «... формирования нового типа интеллекта», мышления, отношения к быстро меняющимся производственным, техническим, социальным и иным реалиям» [16, с. 76]. Человек информационного общества – не продукт, а постоянно функционирующий субъект системы образования, саморазвивающаяся система, обладающая универсальными навыками работы с информацией, владеющий технологиями, как образования, так и производства.

Атрибут человека нового времени – полная ориентировка в мире информации, до крайности развитый профессионализм и соответствующий профессии прагматический тип мышления. Традиционная функциональная модель (как в технократических, так в гуманистических концепциях), в совершенстве представленная в советском военном образовании, меняется на полифункциональную [16], еще не сформированную в российском. Можно предположить, что противоречия, ускоряющие смену парадигм военного образования, становятся заметными в том случае, если принять в число его *целей формирование интеллектуального капитала* Вооруженных Сил Российской Федерации и *развитие нового, информационного типа мышления* военного специалиста.

Основной *стратегией* образования в информационном обществе является непрерывное образование человека, тогда как военное образование, по-прежнему, дискретно, в противоречие этой стратегии. Скорее всего, традиционное уровневое образование (военное училище – военная академия – академия генерального штаба), в будущем интегрируется в процессы непрерывного профессионального образования военного специалиста, которое, в логике новой парадигмы военного образования, «...принципиально понимается как незавершенное» [8, с. 39].

Согласно мнению А.М. Новикова «... непрерывность образования должна обеспечивать возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создание для нее оптимальных условий для такого движения» [17, с. 202]. Справедливо и другое мнение, которое относит организацию непрерывного образования к области воспитания. Фундаментальные исследования А.К. Орешкиной, О.Е. Шафрановой и др. в этой области, доказывают, что непрерывное образование – это не учебники и программы, это установки личности, смыслы её развития, основанные на ценности знаний, это стратегии личностной и профессиональной самореализации.

В гуманистических концепциях главной идеей новой парадигмы является обеспечение социальной и профессиональной мобильности человека, его способности быстро осваивать новую информацию и использовать ее для самореализации. Вместе с тем, рождающаяся в информационном обществе парадигма образования вовсе не гуманна. Уровень образования становится фактором социального расслоения, основой формирования социальных страт, где четко выделяется образовательная элита. «Система образования, ... собирается заниматься именно этим – созданием кастового общества образования из «людей одной кнопки» и тех, кто будет ими управлять» [18, с. 128]. Вместе с тем, социальное равенство военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации – есть одна из традиционных идей, создающих самую сильную армию мира. Сохранив крайне необходимый принцип социального равенства, в итоге, военное образование, или станет массово элитным, или массово останется на низших уровнях образовательной (и, как следствие, общественной) иерархии.

В новых условиях образование обращено к таланту и индивидуальности, к способности человека к творчеству, к активности и неконформизму, к потенциалу в изменении окружающей действительности. Военному образованию, где в идеале, в одинаковых условиях выпускники должны и действовать одинаково, предстоит пересмотреть свои приоритеты. Господствующие ныне идеи «... некоторого методологического (функционального)

натаскивания» [12], противоречат актуальным задачам военного строительства. Новая парадигма образования, скорее всего, потребует от военного профессионала фундаментальности, наличия методологических знаний, позволяющих ориентироваться в окружающем мире и использовать информацию. В системе военного образования, с его традиционной практической ориентацией придется решать противоречивую задачу фундаментализации и специализации образования. Первая, не подготовленная попытка (в «активной» фазе военной реформы, 2008–2012 гг.) уже провалилась. Совершенно не случайно, в военной науке сейчас активному переосмыслению подвергается категория «профессионализм» и все понятийное поле, связанное с ней (В.И. Марченков, В.П. Масыгин, В.А. Митрахович и др.). Военной педагогике крайне необходим целостный образ профессионала – военного специалиста, (включающий, и базовые способности, и необходимые таланты) как часть новой парадигмы развития военного образования.

Информатизация всех сфер общественных отношений имеет революционный характер, не только за счет феноменальной скорости преобразований, а еще за счет феноменальной вариативности, увеличении степеней свободы, расширении возможностей свободного выбора (Ю.П. Воронов, В.Н. Ермолаев, А.И. Ракитов и др.). Наиболее заметное из изменений – появление альтернативных образовательных платформ. Они не просто существуют, но и давно составляют определенную конкуренцию традиционной классической системе образования. По сути – это часть развивающейся открытой информационно-образовательной среды, информационные площадки, объединенные едиными принципами, структурой, методологией и технологией обучения. Вопреки стереотипу – альтернативные образовательные платформы – это не исключительно дистанционное образование – это максимальное использование возможностей современных информационных технологий, виртуализации, медиа и масс методов. «Равный доступ к информации, низкие барьеры получения знаний, мобильность, широкие возможности выбора тем и специализаций и постоянно обновляемый материал – это основные достоинства платформ» [19].

В Российской Федерации создана собственная национальная платформа «открытое образование», развитие которой инициируется Советом по открытому образованию Министерства образования и науки. По составу основных игроков платформа представляет собой ассоциацию 9 российских вузов во главе с Высшей школой экономики (г. Москва). В 2016 г. слушателями курсов в «открытом образовании» уже стали более 160 тысяч человек [20]. Попыткой включения в нее военных вузов является проект «Эльвиз – 2016».

Стратегии развития платформ дистанционного образования, пока не содержат амбициозной задачи заменить классическую систему с ее стандартами, школами и университетами, и пока рассматривают свое образование как дополняющее, но необходимое в непрерывном профессиональном развитии.

Вместе с тем, уже сегодня предпринимаются активные попытки разрешить проблемы, сдерживающие конкуренцию. К ним относятся: стандартизация и сертификация МООК; мотивация и стимулирование участников, создание бизнес-моделей; геймификация курсов; организация прямого общения субъектов и коллективных форм работы; создание мобильных приложений; вопросы установления и защиты интеллектуальной собственности; многоязыковые форматы и переводы; конфиденциальность и защита личных данных. По мере разрешения перечисленных проблем, темпы развития и «наступления» на государственные образовательные институты будут только ускоряться. Предположим, что вслед ведущим университетам мира и Российской Федерации, организациям военного образования предстоит уже в ближайшее время видоизменять *монопольную* сегодня *государственную платформу* таким образом, чтобы получить *смешанные модели* непрерывного общего, профессионального и специального военного образования, позволяющие использовать потенциальные возможности альтернативных платформ.

Возможно, оптимальной будет *трехуровневая информационная образовательная среда военного вуза*: открытое информационное образовательное пространство (образовательные среды вузов-партнеров, альтернативные образовательные площадки), закрытое образовательное пространство (информационные образовательные ресурсы министерства обороны Российской Федерации), локальная образовательная среда вуза.

Многие военные вузы являются лидерами компьютеризации и внедрения компьютерных средств обучения, но, при этом, постоянно возникает вопрос целесообразности и рисков потери эффективности практической подготовки. Установить баланс между традиционными и компьютерными средствами обучения пока не удалось. Для решения этой задачи, новой парадигме предстоит ответить на вопрос – что есть компьютер, средство, или сама логика обучения? Военные педагоги ждут определения баланса между традиционными (и весьма эффективными) и компьютерными (с развивающейся эффективностью) технологиями обучения. Действующая парадигма ответа не дает по одной простой причине, она не рассчитана на такие масштабные изменения структуры учебной деятельности, какие внес компьютер, а значит в дальнейшем, противоречие только усилится.

Формационно-цивилизационный подход к исследованию процессов смены парадигм военного образования, таким образом, позволяет объяснить этот момент через ключевые изменения в системе общественных отношений в формирующемся информационном обществе, а также вызовы системе образования, которые задает информатизация. С его позиций заметны предпосылки – противоречия, разрешение которых невозможно с позиций сложившейся парадигмы военного образования, проявляющиеся в миссии – общей идее военного образования, его целях и стратегии, а также в образовательных платформах, форматах и образовательных технологиях.

Библиографический список

1. Агапова Н.А. *Парадигмальные ориентации и модели современного образования в контексте философии культуры*. Диссертация ... доктора философских наук. Санкт-Петербург, 2009.
2. Илюхина Л.И. *Инновационный потенциал парадигмальной трансформации российской системы образования: тенденции изменений*. Автореферат диссертации ... доктора социологических наук. Ростов-на-Дону, 2005.
3. Сергеев А.Н. *Технологическая подготовка будущих учителей в контексте парадигмальной трансформации образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Тула, 2010.
4. Перевозчикова Л.Г. *Аксиологические основания гуманистической парадигмы высшего образования в культуре информационного общества*. Диссертация ... доктора философских наук. Тула, 2009.
5. Устинова Е.В. *Частное школьное образование в России в контексте новой образовательной парадигмы*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2012.
6. Кун Т. *Структура научных революций*. Москва: АСТ, 2009.
7. Белл Д. *Грядущее постиндустриальное общество*. Москва: Академия, 2009.
8. Кузьминов Я.И. и др. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. Материалы для обсуждения. *Вопросы образования*. 2008; № 1: 32 – 63.
9. Левицкий Ю.В. *Становление целостности образования, науки и производства в информационном обществе*. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Омск, 2007.
10. *О статусе наукограда Российской Федерации*. Федеральный закон от 7 апреля 1999 г. № 70-ФЗ. Available at: <http://base.garant.ru/180307/#ixzz4uzE3FeLn>
11. Бродкин И.А. Военная элита российского общества: теория и методология исследования. *Вестник военного университета*. 2007; Т. 9, № 1: 34 – 42.
12. Владимиров А.И. Об инновационных Вооруженных Силах России, национальной военной мысли, военной науке и профессиональном военном образовании. *Независимое военное обозрение*. 2010; № 8: 14 – 16.
13. Путин В.В. *Подготовка кадров – это фундамент развития Вооружённых Сил Российской Федерации*. Материалы совещания по вопросам развития Вооруженных Сил Российской Федерации. Available at: http://ruskline.ru/news_rl/2013/11/16/vladimir_putin_podgotovka_kadrov_eto_fundament_razvitiya_vooruzhyonnyh_sil_rossijskoj_federacii/
14. Драгомиров М.И. *Избранные труды: вопросы обучения и воспитания войск*. Москва: Военное издательство Министерства обороны СССР, 1956.

15. Гречко М.В. *Адаптивный механизм воспроизводства интеллектуального капитала в секторе услуг высшего образования экономики России*. Диссертация ... доктора экономических наук. Майкоп, 2014.
16. Тарская О.Ю. *Социокультурная парадигма модернизации государственного управления военным образованием*. Диссертация ... доктора социологических наук. Саратов, 2009.
17. Новиков А.М. *Методология образования*. Москва: Эгвес, 2006.
18. Еврезов Д.В., Майер Б.О. «Образование 2030» вызов системе образования. Форсайт образования план создания «людей одной кнопки»? *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014; Т. 18. № 2: 118 – 129.
19. Ница А. Теплица социальных технологий. *Онлайн образование: платформы, системы, видение*. Available at: <https://te-st.ru/2013/02/01/online-education/>
20. Национальная платформа открытого образования. *Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»*. Available at: <https://elearning.hse.ru/platform>

References

1. Agapova N.A. *Paradigmal'nye orientacii i modeli sovremennogo obrazovaniya v kontekste filosofii kul'tury*. Dissertatsiya ... doktora filosofskih nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
2. Ilyuhina L.I. *Innovatsionnyj potentsial paradigmal'noj transformacii rossijskoj sistemy obrazovaniya: tendencii izmenenij*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora sociologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2005.
3. Sergeev A.N. *Tehnologicheskaya podgotovka buduschih uchitelej v kontekste paradigmal'noj transformacii obrazovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Tula, 2010.
4. Perevozchikova L.G. *Aksiologicheskie osnovaniya gumanisticheskoy paradigmy vysshego obrazovaniya v kul'ture informacionnogo obschestva*. Dissertatsiya ... doktora filosofskih nauk. Tula, 2009.
5. Ustinova E.V. *Chastnoe shkol'noe obrazovanie v Rossii v kontekste novoj obrazovatel'noj paradigmy*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Nizhny Novgorod, 2012.
6. Kun T. *Struktura nauchnykh revolyucij*. Moskva: AST, 2009.
7. Bell D. *Gryadushee postindustrial'noe obschestvo*. Moskva: Akademiya, 2009.
8. Kuz'minov Ya.I. i dr. *Rossijskoe obrazovanie – 2020: model' obrazovaniya dlya innovacionnoj `ekonomiki*. Materialy dlya obsuzhdeniya. *Voprosy obrazovaniya*. 2008; № 1: 32 – 63.
9. Levickij Yu.V. *Stanovlenie celostnosti obrazovaniya, nauki i proizvodstva v informacionnom obschestve*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filosofskih nauk. Omsk, 2007.
10. *O statuse naukoobraza Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 7 aprelya 1999 g. № 70-FZ. Available at: <http://base.garant.ru/180307/#ixzz4uzE3FeLn>
11. Brodskij I.A. *Voennoye `elita rossijskogo obschestva: teoriya i metodologiya issledovaniya*. *Vestnik voennogo universiteta*. 2007; Т. 9, № 1: 34 – 42.
12. Vladimirov A.I. *Ob innovatsionnykh Vooruzhennykh Silah Rossii, nacional'noj voennoj mysli, voennoj nauke i professional'nom voennom obrazovanii*. *Nezavisimoe voennoe obozrenie*. 2010; № 8: 14 – 16.
13. Putin V.V. *Podgotovka kadrov – `eto fundament razvitiya Vooruzhennykh Sil Rossijskoj Federacii*. Materialy soveschaniya po voprosam razvitiya Vooruzhennykh Sil Rossijskoj Federacii. Available at: http://ruskline.ru/news_rl/2013/11/16/vladimir_putin_podgotovka_kadrov_eto_fundament_razvitiya_vooruzhyonnykh_sil_rossijskoj_federacii/
14. Dragomirov M.I. *Izbrannye trudy: voprosy obucheniya i vospitaniya vojsk*. Moskva: Voennoe izdatel'stvo Ministerstva oborony SSSR, 1956.
15. Grechko M.V. *Adaptivnyj mehanizm vosproizvodstva intellektual'nogo kapitala v sektore uslug vysshego obrazovaniya `ekonomiki Rossii*. Dissertatsiya ... doktora `ekonomicheskikh nauk. Majkop, 2014.
16. Tarskaya O.Yu. *Sociokul'turnaya paradigma modernizacii gosudarstvennogo upravleniya voennym obrazovaniem*. Dissertatsiya ... doktora sociologicheskikh nauk. Saratov, 2009.
17. Novikov A.M. *Metodologiya obrazovaniya*. Moskva: `Egves, 2006.
18. Evrezov D.V., Majer B.O. «Образование 2030» вызов системе образования. Forsajt obrazovaniya plan sozdaniya «lyudej odnoj knopki»? *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; Т. 18. № 2: 118 – 129.
19. Nica A. *Teplika social'nykh tehnologij. Onlajn obrazovanie: platformy, sistemy, videnie*. Available at: <https://te-st.ru/2013/02/01/online-education/>
20. Nacional'naya platforma otkrytogo obrazovaniya. *Nacional'nyj issledovatel'skij universitet `Vysshaya shkola `ekonomiki*. Available at: <https://elearning.hse.ru/platform>

Статья поступила в редакцию 17.01.18

УДК 378

Rastegaeva D.A., postgraduate, Nevinnomysskiy State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia),
E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Filimonuk L.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University; Nevinnomysskiy State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

FEATURES OF DUAL EDUCATION IN TRAINING OF BACHELORS. The article discusses the features of dual education, which in modern conditions will allow to solve the problem of the professional training taking into account the interests of both the manufacturing and educational sectors. The authors conclude that the implementation of dual training requires the adoption of all the fundamental changes needed in the organization of training activities; the creation of mechanisms for adequate alternation of theoretical and practical components of the curriculum. The dual education system is an efficient and flexible mechanism that allows to train highly qualified specialists demanded in modern conditions of the market economy, enterprises of various spheres of activities.

Key words: dual education, high school, dual system of education, industrial enterprises practical activity.

Д.А. Растегаева, аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт»,
E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

Л.А. Филимонюк, д-р пед. наук, проф. ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

В статье рассматриваются особенности дуального образования, которое в современных условиях позволит решить проблему подготовки профессиональных кадров с учетом интересов как производственной, так и образовательной сфер. Авторы делают вывод о том, что реализация дуальной подготовки требует принятия всех принципиальных изменений, необходимых при организации учебной деятельности; создание механизмов адекватного чередования теоретических и практических

компонентов учебного плана. Дуальная система образования является эффективным и гибким механизмом, позволяющим обучать высококвалифицированных специалистов, востребованных в современных условиях рыночной экономики предприятиями различных сфер деятельности.

Ключевые слова: дуальное обучение, высшая школа, дуальная система образования, производственные предприятия, практическая деятельность.

Российская система подготовки профессиональных кадров характеризуется процессами, сочетающими в себе качественные изменения не только системы образования, но и характера её взаимодействия с производственной сферой. Актуальным на данном этапе развития образования является проблема установления этого взаимодействия, что, как представляется, обусловлено высоким уровнем несоответствия между реальными потребностями производства и объёмом, направлениями подготовки выпускников вузов, их знаниями и навыками. В этих условиях эффективным может стать внедрение принципов дуальной системы образования в практику профессиональной подготовки бакалавров.

Анализируя опыт передовых в этом отношении стран (таких, как Германия, Япония, Великобритания), можно отметить, что интеграция образовательного процесса и практики служит основой высококачественного обучения компетентных специалистов разных областей.

Профессиональную подготовку в контексте дуального образования можно представить как «систему организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающих формирование у личности профессиональной направленности знаний, навыков, умений и профессиональной готовности к такой деятельности» [1]. При этом ключевую роль выполняет непосредственно практика.

Эффективность такой системы подготовки будущих специалистов возможна при условии совместной работы в этом направлении органов власти, работодателей, системы образования в целом и отдельно взятой образовательной организации в частности. При этом стоит отметить значительное вовлечение в процесс обучения кадров и, связанные с этим, существенные расходы предприятия-базы практики. Кроме того, согласно договору, заключаемому между участниками образовательного процесса, студенты фактически получают зарплату от работодателя, так как часть времени действительно работает на предприятии.

Процесс реализации системы дуального обучения в профессиональном образовании России имеет ряд проблем. Одна из них связана с тем, что рабочие программы направлений подготовки в бакалавриате не всегда согласовываются с сезонной последовательностью выполненных работ на производстве; образовательная организация не может всегда вовремя преподавать материал согласно учебному плану. Основные трудности, прежде всего, связаны с недостаточным уровнем готовности предприятий для обучения, а именно отсутствием образовательных мест на производстве; вынужденным повышением цен на производимый продукт, с целью привлечения необходимых средств на образование (недостаточного оборудования, недостаток финансирования и т. д.). Проведя анализ литературы по

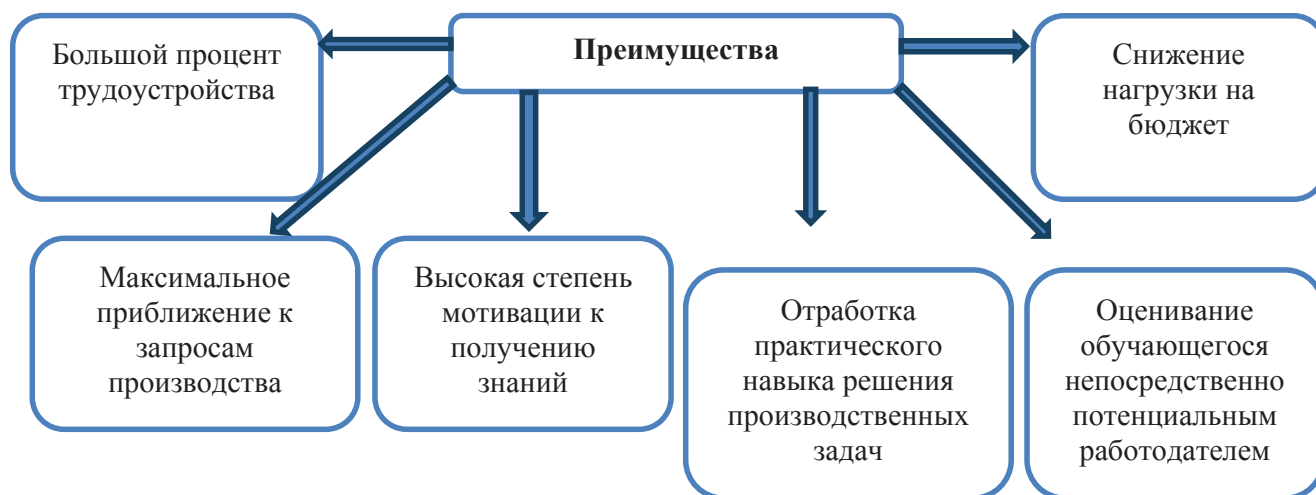


Рис. 1. Совокупность возможных преимуществ дуального образования

Л.В. Сидакова определяет дуальную систему образования как «систему образования, предусматривающую сочетание обучения в учебном заведении с периодами производственной деятельности» [2].

Под дуальной системой подготовки специалистов можно рассматривать «некую инновационную траекторию организации высшего профессионального образования, которая включает в себя четко скоординированное взаимодействие образовательного учреждения и производственных предприятий (организаций), направленное на подготовку специалистов конкретного профиля, с требуемым работодателю квалификационным уровнем» [3].

Обобщая отечественную и зарубежную литературу (вопросы дуального образования актуализируются в работах Е.А. Корчагина, Г.В. Мухаметзяновой [4; 5 и др.], А.М. Новикова, В.В. Землянского и др.), дуальную систему образования можно представить как модель обучения, в рамках которой теоретическая подготовка осуществляется на базе образовательной организации, практическая – на производственных предприятиях.

Высокая степень заинтересованности предприятий, выступающих в качестве потенциальных работодателей, содержание образования студентов, а также его качество определяют значи-

тельному образованию, удалось выявить довольно большое количество его возможных преимуществ, схематически представленных на рисунке 1.

В рамках исследуемого вопроса целесообразным представляется выявление основных различий между дуальным и традиционным образованием (таблица 1).

В результате реализации дуальной подготовки специалистов важно отметить «организацию обучения, предусматривающую разработку образовательного подхода для конкретного обучающегося студента». Процесс обучения построен с опорой на группу студентов, исходя из этого, для использования индивидуализированной системы дуальной подготовки необходимо применение дистанционного обучения с целью индивидуализации образовательного процесса; внедрение механизмов сетевого образования.

Для успешной реализации дуального обучения в системе высшего образования предлагается разработать модель дуального обучения на основе кооперации между всеми участниками образовательного процесса [6]. Основными элементами названной модели выступают: правовой, концептуальный компоненты, программа реализации дуального образования для организаций

Таблица 1

Основные различия дуальной и традиционной систем образования

№ п/п	Традиционная система образования	Система дуального образования
1.	До 70% обучения проходит в вузе	Общий объем аудиторных занятий не превышает 30-40%
2.	25-30% всего времени обучения составляет производственная практика	Объем производственной практики увеличен до 60-70%
3.	Производственная практика не отвечает необходимым запросам предприятий-работодателей	Производственная практика основана на индивидуальном подходе и приближена к реальным условиям предприятия
4.	Навыки описаны в стандарте профиля подготовки	Приобретение важных практических навыков по профилю
5.	Практика проходит за счет бюджетных средств или средств самого студента	Получение стипендии от предприятия за период обучения
6.	Отсутствие мониторинга потребностей в специальностях	Осуществляется мониторинг, и определяется конкретный перечень специальностей, востребованных конкретными предприятиями региона
7.	Привлекаются специалисты-практики	Стажировка преподавателей специальных дисциплин осуществляется на предприятии
8.	Отсутствие реальной возможности знакомства с традициями и особенностями работы предприятия за время прохождения практики	Возможность работы в команде, ознакомления с корпоративной культурой изнутри

высшего образования, а также кадровый компонент. Каждый из предложенных элементов взаимообуславливает другой. При этом концептуальный компонент представлен деятельностно-технологическим, методологическим, личностно-результативным уровнями, механизмами и условиями мотивации обучающихся.

Важно отметить, что, прежде всего, необходима нормативно-правовая база реализации системы дуального образования, что позволит регулировать взаимоотношения образовательных организаций и базовых предприятий по совместной подготовке кадров; привести в соответствие структуры, содержание и технологии реализации образовательных программ с учетом требований заинтересованных сторон, и прогнозом рынка труда в конкретном регионе; будет способствовать организации межведомственного взаимодействия с целью подготовки кадров для приоритетных отраслей экономики; внедрение механизмов профессионально-общественной аккредитации образовательных программ; создание условий для развития системы независимой оценки качества профессионального образования.

Таким образом, можно говорить о том, что понятие дуального образования, применительно к системе высшего образования, основано на укреплении практической ориентации при обучении бакалавров посредством синтеза образовательных и производственных процессов. Такая форма подготовки профессиональных кадров позволяет комбинировать прохождение теоретического курса и профессиональное обучение студентов непосредственно на рабочих местах и обеспечивает получение обучающимся высокой квалификации, возможности расширения его функциональных обязанностей.

Реализация дуальной подготовки требует принятия всех принципиальных изменений, необходимых при организации учебной деятельности; создание механизмов адекватного чередования теоретических и практических компонентов учебного плана. Дуальная система образования является эффективным и гибким механизмом, позволяющим обучать высококвалифицированных специалистов, востребованных в современных условиях рыночной экономики предприятиями различных сфер деятельности.

Библиографический список

1. Козлова С.А., Куликова Т.А. *Дошкольная педагогика*. Москва, 2000.
2. Сидикова Л.В. Сущность и основные признаки дуальной модели обучения. *Образование и воспитание*. 2016; 2: 62 – 64.
3. Растаева Д.А., Филимонов Л.А. основы реализации системы дуального обучения в профессиональной подготовке студентов организаций высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 110 – 112.
4. *Интеграция гуманитарной и профессиональной подготовки в средней профессиональной школе: теоретико-методические подходы*. Казань: ИССО РАО, 1997.
5. Харитонов Н.Д. Дуальная система образования в высшей школе: эффективность внедрения. *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2017; 3: 15. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28889620>
6. Терещенкова Е.В. Дуальная система образования как основа подготовки специалистов. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014; 4: 41 – 45.

References

1. Kozlova S.A., Kulikova T.A. *Doshkol'naya pedagogika*. Moskva, 2000.
2. Sidakova L.V. Sushnost' i osnovnye priznaki dual'noj modeli obucheniya. *Obrazovanie i vospitanie*. 2016; 2: 62 – 64.
3. Rastegaeva D.A., Filimonov L.A. osnovy realizacii sistemy dual'nogo obucheniya v professional'noj podgotovke studentov organizacij vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 110 – 112.
4. *Integraciya gumanitarnoj i professional'noj podgotovki v srednej professional'noj shkole: teoretiko-metodicheskie podhody*. Kazan': ISSO RAO, 1997.
5. Haritonova N.D. Dual'naya sistema obrazovaniya v vysshej shkole: 'effektivnost' vnedreniya. *'Elektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU*. 2017; 3: 15. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28889620>
6. Tereschenkova E.V. Dual'naya sistema obrazovaniya kak osnova podgotovki specialistov. *Nauchno-metodicheskij 'elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2014; 4: 41 – 45.

Статья поступила в редакцию 17.01.18

УДК 378

Edieva Zh.H., assisting teacher, Department of Mathematical Analysis, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: ezharadat@mail.ru

Aliphanova F.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, FEDERAL in the Dagestan State Pedagogical University", (Dagestan, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru

COMPONENTS, CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS IN FUTURE MATHEMATICS TEACHERS. The paper identifies the structural components, criteria and indicators of formation of pedagogical skills in future mathematics teachers that have demonstrated a set of professional abilities, knowledge, skills, competencies and personal qualities related pedagogical skills and professionalism. The research helps to select the following components: humane and communicative, traditionally innovative, ethical, efficient, logical and creative components. The author identifies structural components of the future teachers of mathematics foundations of excellence demonstrated the range of professional skills, knowledge, skills, competencies and personal qualities that accompany teaching skill and professionalism.

Key words: component, criteria, indicators, pedagogical skills, future teacher of mathematics.

Ж.Х. Эдиева, ассистент каф. математического анализа, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: ezharadat@mail.ru

Ф.Н. Алипанова, д-р. пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Дагестан, E-mail: fatima2365@mail.ru

КОМПОНЕНТЫ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Работа выполнена при финансовой поддержке внутриузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование.

В данной статье выявлены структурные компоненты, критерии и показатели сформированности у будущего учителя математики педагогического мастерства, которые продемонстрировали комплекс профессиональных умений, знаний, навыков, компетенций и личностных качеств, сопутствующих педагогическим мастерством и профессионализмом. Выделены следующие компоненты: гуманно-коммуникативный, традиционно-инновационный, этико-результативный, логико-креативный. Выявленные структурные компоненты сформированности у будущего учителя математики основ педагогического мастерства продемонстрировали комплекс профессиональных умений, знаний, навыков, компетенций и личностных качеств, сопутствующих педагогическим мастерством и профессионализмом.

Ключевые слова: компонент, критерии, показатели, педагогическое мастерство, будущий учитель математики.

Важной стороной личности учителя математики, который владеет основами педагогического мастерства, являются его отношение к детям, коллегам, отдельным людям, избранной профессии, к себе и своим общественным обязанностям. Структуризация основных компонентов педагогического мастерства будущего учителя математики во многом зависит от необходимости развития его творческих возможностей, его личностных и профессиональных способностей, специфических знаний и умений, а также его эмоционально-волевых и интеллектуальных качеств. Известно, что человек не рождается с готовыми способностями, интересами, характером, отвечающими за владение основ педагогического мастерства. Черты характера формируются сначала в семье, затем в процессе школьной и вузовской подготовки и далее – в течении всей жизни человека.

С целью более детального разбора и структуризации основ педагогического мастерства будущего учителя в рамках исследования, мы воспользовались социологическими разработками проблем структуризации (Р. Мертон, Т. Парсонс, П. Сорокина и др.), который дал возможность использовать структурно-функциональный подход, с помощью которого мы подробно изучили способность личности будущего учителя математики – основы педагогического мастерства – и определить в нем каждый из структурных компонентов и то, какую функцию несет в себе каждый из выделенных компонентов. Г.С. Бутыгин пишет, что «структурно-функциональный подход с помощью определенной системы символов и правил, их комбинаций дает возможность проследить тесные взаимосвязи между различными элементами или компонентами изучаемой способности личности – способности взаимодействовать» [1, с. 23]. Структурные компоненты владения основами педагогического мастерства будущим учителем математики представляют собой определенную систему социально и профессионально значимых качеств, мера овладения которыми свидетельствуют о его способности к эффективной реализации профессиональной деятельности. Набор критериев, которые отвечают за владение педагогического мастерства педагога, дается следующий: целесообразность педагогической деятельности; профессиональная направленность деятельности; эффективность, продуктивность, выраженные результат

педагогической деятельности – уровень знаний, уровень воспитанности учащихся; оптимальность и эффективность выбор педагогических средств, техник и технологий; уровень творчества и креативности, содержание деятельности.

Ряд ученых считают, что компоненты педагогического мастерства представляют собой комплекс, единство интуиции и знаний, научного руководства и самоменеджмента, способность преодолевать педагогические трудности, умение чувствовать состояние детской души, тонкое и бережное отношение к личности учащегося, способность к научному анализу, воображению, перспективному исследованию (И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич). Среди компонентов педагогического мастерства личности педагога математики также наравне с педагогическими знаниями, интуицией входят умения в области педагогической техники, которая позволяет педагогу за меньший период времени добиваться больших результатов в обучении.

Среди качеств педагогического мастерства учителя можно определить четыре главных структурных компонента: способность к организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся; способность убеждать; мастерство передачи знаний учащимся и формирования у них опыта самостоятельной деятельности; владение учителем педагогической техникой, средствами профессиональной деятельности.

Таким образом, компонентами педагогического мастерства могут представить речевые умения, умения владеть собственной мимикой и эмоциями, психическим состоянием, актерскими умениями, которые помогут овладеть основами педагогического мастерства ещё на этапе вузовской подготовки будущего учителя математики.

Осуществив анализ сущности и содержания педагогического мастерства учителя, мы представляем собственные структурные компоненты, характерологические качества, которые позволяют будущему учителю овладеть основами педагогического мастерства. А именно: гуманно-коммуникативный, традиционно-инновационный, этико-результативный, логико-креативный [2, с. 44–45].

Выявленные структурные компоненты можно представить схематично в следующей таблице:

Таблица 1

№	Компоненты	Критерии и показатели
1	Традиционно-инновационный компонент	владение эффективными педагогическими технологиями, новыми методами, приемами и средствами учебной деятельности, которые обеспечивают высокий результат усвоения учащимися учебного материала, умение в самоуправлении, самоорганизации, владение самоменеджментом; знание методологических основ и основных категорий педагогической науки и практики, знание закономерностей развития личности, закономерностей психологического и возрастного развития учащихся; как результат – высокие результаты тех учеников, которых принято считать отстающими, с низкой мотивацией, не желающими, не умеющими, не способными учиться; результативность и эффективность деятельности демонстрируют не только высокий процент успеваемости школьников, но и сформированный интерес учеников к предмету; способность учить всех без исключения детей; применение усвоенной теории на практике инновационными новшествами, приносящий свой индивидуальный творческий вклад в развитие педагогической науки и практики, постоянно стимулирующий в среде педагогической общественности интерес к результатам своего труда; способность диагностировать любое педагогическое явление, определять, какие диагностические психолого-педагогические методики можно применить к тем или другим психологическим явлениям и уметь находить оптимальное решение для ряда педагогических задач
2	Этико-результативный компонент:	владение эффективными нравственно-этическими технологиями, новыми методами, приемами и средствами воспитания школьников, которые обеспечивают высокий результат воспитанности и нравственности учащихся, умение студента применять данные технологии и техники на практике, умение в самоуправлении, самоорганизации, владение самоменеджментом; знание методологических основ и основных категорий педагогической науки и практики, знание закономерностей развития личности, закономерностей психологического и возрастного развития учащихся; как результат – высокие результаты тех учеников, которых принято считать отстающими, с низкой мотивацией, не желающими, не умеющими, не способными учиться; результативность и эффективность деятельности демонстрируют не только высокий процент успеваемости школьников, но и сформированный интерес учеников к предмету; способность учить всех без исключения детей; применение усвоенной теории на практике инновационными новшествами, приносящий свой индивидуальный творческий вклад в развитие педагогической науки и практики, постоянно стимулирующий в среде педагогической общественности интерес к результатам своего труда; способность диагностировать любое педагогическое явление, определять, какие диагностические психолого-педагогические методики можно применить к тем или другим психологическим явлениям и уметь находить оптимальное решение педагогических задач.
3	Логико-креативный компонент:	способность к логическому мышлению; владение будущим учителем математики способности к полноценной аргументации, логической строгостью и стройностью умозаключений; владение логическими умениями (проводить анализ фактов, событий, текстов, устанавливать причинно-следственные связи между фактами, событиями, поступками и причинами, их вызвавшими, обобщать, систематизировать и классифицировать объекты, анализируя и сравнивая полученную информацию); владение педагогическим мышлением, умение мыслить и действовать неординарно, нетрадиционно, достаточно самостоятельно осуществлять анализ педагогических явлений и ситуаций, уметь расчленять на составные элементы процесс, затем синтезировать его, осмысливая каждую часть в связи с целым, учиться находить в теории обучения и воспитания те идеи, выводы, принципы, которые являются адекватными общей логике целостности педагогического процесса; умение анализировать и проектировать любую педагогическую ситуацию, уметь проектировать результаты педагогического влияния на учеников, умение определять уровень обученности и воспитанности детей, а также прогнозировать результаты обучения и воспитания; умение мыслить креативно, создавать атмосферу мыслительной активности учеников, снижать их эмоциональную напряженность, создавать позитивный психологический климат в классном коллективе и в школе; оперативно применять свои знания, умения и навыки в любых педагогических ситуациях; способность активно пользоваться методом моделирования педагогических ситуаций и строить перспективу для эффективного влияния на личность обучаемого;
4	Гуманно-коммуникативный компонент	гуманистическое видение педагогического процесса, отношение к ученику, как к главной ценности, учет и признание индивидуальности, уникальности личности учащегося, прилагает усилия для того, чтобы интеллект, способности и талант детей получили возможность максимального развития; проявление участия, доброты, создание оптимальных условий для всестороннего обучения и развития учеников; вера в учеников и оптимизм в силы и возможности ученика; коммуникабельностью – владение хорошим голосом, внешним обаянием, речью, проявление толерантности по отношению к людям, владение коммуникативными техниками и техникой педагогического общения, тактичность, участливость, наблюдательность, умение взаимодействовать с учениками; умение результативно строить свои взаимоотношения с учащимися с учётом собственных нагрузок.

Безусловно, для формирования педагогического мастерства необходимо создавать все условия для обучения будущих учителей на основе современных технологий, подходов, тенденций в развитии современного высшего образования [3 – 7]. Таким образом, выявленные структурные компоненты

сформированности у будущего учителя математики основ педагогического мастерства продемонстрировали комплекс профессиональных умений, знаний, навыков, компетенций и личностных качеств, сопутствующих педагогическим мастерством и профессионализмом.

Библиографический список

1. Бутыгин Г.С. Структурный функционализм Талкотта Парсонса. *Вестник РУДН. Серия Социология*. 2012; 3: 55 – 59.
2. Эдиева Ж.Х. Структура сформированности основ педагогического мастерства у будущего учителя математики. *Мир науки культуры и образования*. 2016; 6 (61): 44 – 45.
3. Петрова Н.П. Открытое образование и его функции в информационном обществе. *Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2007; 5: 120 – 124.
4. Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П. *Современные образовательные технологии в высшей школе*. Ростов-на-Дону, 2016.

5. Нараева И.А. Модели обучения с применением дистанционных образовательных технологий. *European Social Science Journal*. 2012.
6. Петрова Н.П., Котов С.В., Клушина Н.П. *Современные тенденции развития высшего профессионального образования*. Ростов-на-Дону, 2016.
7. Алехин И.А., Герасимова Т.Н. Философия образования: история, проблемы, перспективы. *Мир образования – образование в мире*. 2017; 2 (66): 3 – 16.

References

1. Butygin G.S. Strukturnyj funkcionalizm Talkotta Parsonsa. *Vestnik RUDN. Seriya Sociologiya*. 2012; 3: 55 – 59.
2. Edieva Zh.H. Struktura sformirovannosti osnov pedagogicheskogo masterstva u buduschego uchitelya matematiki. *Mir nauki kul'tury i obrazovaniya*. 2016; 6 (61): 44 – 45.
3. Petrova N.P. Otkrytoe obrazovanie i ego funkcii v informacionnom obschestve. *Gumanitarnye i social'no-ekonomicheskie nauki*. 2007; 5: 120 – 124.
4. Petrova N.P., Kotov S.V., Klushina N.P. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v vysshej shkole*. Rostov-na-Donu, 2016.
5. Nagaeva I.A. Modeli obucheniya s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *European Social Science Journal*. 2012.
6. Petrova N.P., Kotov S.V., Klushina N.P. *Sovremennye tendencii razvitiya vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Rostov-na-Donu, 2016.
7. Alehin I.A., Gerasimova T.N. Filosofiya obrazovaniya: istoriya, problemy, perspektivy. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; 2 (66): 3 – 16.

Статья поступила в редакцию 27.01.18

УДК 37.013.42

Giyenko L.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),
E-mail: lyubov.gienko@mail.ru

SOCIAL COMPETENCE OF TEENAGERS OF RISK GROUP. The article reveals a problem of formation of social competence of teenagers of risk group in the conditions of school. The main competences of teenagers are marked out as "independence", "randomness of behavior, self-discipline", "goodwill". Criteria and indicators of social competence of teenagers of risk group are defined, the characteristic on levels of formation of key competences is given, results of concrete diagnostic techniques are described. The special attention is paid to results of diagnostics of social competence. The innovative technology of formation of social competence of teenagers of risk group is presented. The work defines the characteristics of social and pedagogical activity in the conditions of modern school, which is directed on the categories of students in the professional standard "The expert in the field of education" and their family.

Key words: social competence, competences of teenagers of risk group, teenage age, competence-based approach, diagnostics, technology.

Л.Н. Гиенко, канд. пед. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,
E-mail: lyubov.gienko@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

В статье раскрывается проблема формирования социальной компетентности подростков группы риска в условиях школы. Выделены основные компетенции подростков: «самостоятельность», «произвольность поведения, самодисциплина», «доброжелательность». Определены критерии и показатели социальной компетентности подростков группы риска, дана характеристика по уровням сформированности ключевых компетенций, описаны результаты конкретных диагностических методик. Особое внимание отводится результатам диагностики социальной компетентности. Представлена инновационная технология формирования социальной компетентности подростков группы риска. Дана характеристика социально-педагогической деятельности в условиях современной школы, которая направлена на определенные в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» категории обучающихся и их семьи.

Ключевые слова: социальная компетентность, компетенции подростков группы риска, подростковый возраст, компетентностный подход, диагностика, технология.

В профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» социально-педагогическая деятельность должна реализовываться через организацию воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта социально и личностно значимой деятельности, *социальной компетентности* и поддержки их социальных инициатив с учетом индивидуальных потребностей, и направлена на определенные в стандарте категории обучающихся и их семьи [5, с. 5 – 9].

В настоящее время изучаются различные аспекты формирования социальной компетентности обучающихся в условиях образовательных организаций (Э.Л. Ванданова [1, с. 50 – 60]; Л.Н. Гиенко [2]; И.Г. Долинина [3]; А.С. Заболотный [4, с. 67 – 77] и др.), тем не менее, данная проблема остается недостаточно изученной в отношении подростков группы риска.

Современное состояние образовательной среды показывает, что категории детей группы риска стали широко распространены как по своему численному содержанию, так и по широкому спектру проблем, которые возникают у детей, входящих в группы риска, например, социально опасное положение, трудная жизненная ситуация, группы социального риска, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей [5].

В Федеральном законе № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» даются определения понятий «группы риска», в том числе и «безнадзорный» подросток — несовершеннолетний, контроль над поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспитанию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей или иных законных представителей либо должностных лиц [6].

Поэтому особого внимания заслуживают подростки группы риска.

Изучение социальной компетентности данной категории ведется через понимание ее как системы знаний о социальной действительности и себе и рассматривается как интегративная характеристика личности, определяющая ее установку на активную общественную направленность, с опорой на приобретенные знания, социальный опыт и сформированность гражданской позиции.

Специфичные для подростка новообразования представляют собой не только наступление непростого возраста, но, прежде всего, указывают на существенное расширение его социального пространства. Смена социальной ситуации развития требует от подростка проявления такой личностной характеристики как социальная компетентность, которая обеспечивает продуктивность

общения и адекватность поведения с другими людьми, возможность принимать важные решения, а значит и его дальнейшее развитие. Очевидно, что социальная компетентность в подростковом возрасте продолжает активно формироваться и нередко дает «сбои», чаще, в непривычных ситуациях межличностного взаимодействия.

Исходя из вышеизложенного, целью нашего исследования являлось определение уровня сформированности и развитие социальной компетентности подростков группы риска, обучающихся в современных условиях.

В соответствии с поставленной целью в эмпирической части нашего исследования определен диагностический инструментарий: шкала социальной компетентности; шкала социально-психологической адаптированности; опросник социально-коммуникативной компетентности (СКК).

Экспериментальная работа по определению уровня сформированности социальной компетентности подростков группы риска проводилась на базе муниципальных бюджетных образовательных учреждений («Лицей «Сигма», «Средняя общеобразовательная школа № 52», СОШ № 106 г. Барнаула). В эксперименте участвовали 46 обучающихся в возрасте 13-14 лет. Подростки были разделены на две группы – экспериментальная группа (ЭГ) 24 подростка и контрольная группа (КГ) 25 подростков «группы риска».

Констатирующий эксперимент показал, что уровень развития социальной компетентности у подростков ЭГ и КГ идентичный, например, по таким параметрам как организованность, уверенность в себе, отношение к своим обязанностям.

Подростки группы риска характеризуются достаточно выраженной зависимостью, неуверенностью в себе, пренебрежением к выполнению своих обязанностей, склонностью к демонстративному поведению и невыполнению или игнорированию педагогических требований, следовательно, уровень развития социальной компетентности подростков группы риска в сфере самостоятельности; уверенности в себе, соответствует более младшему социальному возрасту, чем их хронологический возраст.

С целью развития социальной компетентности подростков группы риска организована социально-педагогическая деятельность. Сочетание условий внеурочной занятости и занятий с элементами группового тренинга по авторской программе «Забота» способствовали повышению уровня сформированности социальной компетентности подростков. Разработаны практические рекомендации для социальных педагогов по формированию социальной компетентности исследуемой категории обучающихся.

Формирующий эксперимент показал, что подростки экспериментальной группы в большей степени ориентированы на неформальное общение со взрослыми и сверстниками, на само-

реализацию и социальную адаптацию к миру взрослых; характеризуются большей сформированностью и интегрированностью интересов.

Определены значимые различия между подростками экспериментальной группы и контрольной по интегральному показателю «адаптация», показателям «принятие других», «самопринятие», «эмоциональный комфорт» ($p \leq 0,01$).

Подростки группы риска КГ характеризуются меньшим уровнем развития адаптивных способностей, способностью принятия других, принятия самих себя, эмоциональной напряженностью в сравнении с подростками ЭГ. Другими словами такие особенности социально-психологической адаптированности затрудняют подростку возможность строить межличностные отношения, планировать ближайшее будущее, предвидеть результаты своих действий, давать им объективную оценку.

У подростков КГ также был выявлен средний и ниже среднего уровень развития коммуникативных способностей, значимо чаще встречался прагматический тип восприятия группы, а у подростков ЭГ выявлен уровень развития коммуникативных способностей средний и выше среднего. Таким образом, для подростков КГ характерной особенностью является трудность в установлении межличностных контактов, а группа воспринимается как средство, которое способствует достижению каких-либо индивидуальных целей, как источник необходимой информации. Подростки ЭГ воспринимают группу как самостоятельную ценность, они заинтересованы в успехах других, обладают потребностью в коллективных формах деятельности.

Динамика формирования социальной компетентности подростков группы риска представлена определёнными уровнями и факторами: начальным уровнем развития социальной компетентности; социально-психологической адаптированностью, фазой развития подросткового кризиса.

В результате реализации программы у подростков группы риска отмечается статистически значимая ($p \leq 0,05$) положительная динамика, например в КГ по критерию «самостоятельность; уверенность в себе» – 25,2 % (было 21%), а в ЭГ – 36% (было 28%). Согласно оценке разности попарно сопряженных показателей мы можем утверждать, что выраженность увеличения нормативного уровня развития социальной компетентности у подростков в начале и в конце экспериментальной работы следует считать статистически значимым ($p \leq 0,05$).

Таким образом, проведённое исследование показало, что мониторинг уровня сформированности социальной компетентности подростков группы риска и специально организованная социально-педагогическая деятельность, позволяет оптимизировать развитие социальной компетентности и обеспечивает успешную социализацию обучающихся.

Библиографический список

1. Ванданова Э.Л. Программы профилактики социальной дезадаптации и повышения социальной компетентности у подростков групп риска. *Молодёжная наука: тенденции развития*. 2017; 2 (2): 50 – 60.
2. Гиенко Л.Н. *Реализация компетентностной модели образования средствами социально-педагогической деятельности*: учебное пособие. Алтайский государственный педагогический университет. Барнаул: АлтГПУ, 2016: 115.
3. Долинина И.Г. Современные подходы к определению понятия социальная компетентность. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19579>
4. Заболотный А.С. Социальная компетентность подростков и особенности ее формирования в условиях временных детских объединений. *Известия института педагогики и психологии образования*. 2017;2: 67 – 77.
5. *Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания»*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/420390300>
6. *Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних*. Федеральный закон от 24.06.1999 N 120-ФЗ (ред. от 07.06.2017) Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/bb9e97fad9d14ac66df4b6e67c453d1be3b77b4c/

References

1. Vandanova E.L. Programmy profilaktiki social'noj dezadaptatsii i povysheniya social'noj kompetentnosti u podrostkov grupp riska. *Molodezhnaya nauka: tendentsii razvitiya*. 2017; 2 (2): 50 – 60.
2. Gienko L.N. *Realizatsiya kompetentnostnoj modeli obrazovaniya sredstvami social'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Altajskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Barnaul: AltGPU, 2016: 115.
3. Dolinina I.G. Sovremennye podhody k opredeleniyu ponyatiya social'naya kompetentnost'. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19579>
4. Zabolotnyj A.S. Social'naya kompetentnost' podrostkov i osobennosti ee formirovaniya v usloviyah vremennyh detskih ob`edinenij. *Izvestiya instituta pedagogiki i psihologii obrazovaniya*. 2017;2: 67 – 77.
5. *Professional'nyj standart «Specialist v oblasti vospitaniya»*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/420390300>
6. *Ob osnovah sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih*. Federal'nyj zakon ot 24.06.1999 N 120-FZ (red. ot 07.06.2017) Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/bb9e97fad9d14ac66df4b6e67c453d1be3b77b4c/

УДК 372.21

Krainik V.L., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Sport Disciplines, Institute of Physical Culture and Sports, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraynikviktor@mail.ru

Mandaeva A.E., teacher, Department of Pedagogics, postgraduate, Pavlodar State Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan), E-mail: mandaeva_1982@mail.ru

CHARACTERISTICS OF THE MAIN COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ORIENTATION OF A STUDENT. The article presents a brief description of the main components of psychological and pedagogical orientation of the individual student, such as personal and professional aims, motives, needs, interests, values and value orientations, interpersonal relationships. The teacher's personality, i.e. its values, meanings, ideals, are characterized by psychological and pedagogical orientation and define the basics of the pedagogical activity and communication: what a teacher works for, what goals and objectives he sets, what ways and means of achieving aims and solving problems he chooses. The orientation of the individual determines the system of basic relations of man to the world and to itself, a unity of meaning of his behavior and activities creates stability of personality, allowing to resist unwanted influences from the outside or from within, is the basis of self-development and professionalism, a point of reference for the moral evaluation of the aims and means of behavior.

Key words: psycho-pedagogical orientation, student, motivation, interest, interpersonal relations.

В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kraynikviktor@mail.ru

А.Е. Мандаева, преп. каф. педагогики, аспирант, Павлодарский государственный педагогический университет, E-mail: mandaeva_1982@mail.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

В статье представлена краткая характеристика основных компонентов психолого-педагогической направленности личности студента, таких, как личные и профессиональные цели, мотивы, потребности, интересы, ценности и ценностные ориентации, межличностные отношения. Личность педагога, его ценностные ориентации, смыслы, идеалы характеризуются психолого-педагогической направленностью и определяют сущность педагогической деятельности и общения: ради чего трудится педагог, какие он ставит цели и задачи, какие выбирает способы и средства для достижения целей и решения задач. Направленность личности определяет систему базовых отношений человека к миру и самому себе, смысловое единство его поведения и деятельности, создаёт устойчивость личности, позволяя противостоять нежелательным влияниям извне или изнутри, являясь основой саморазвития и профессионализма, точкой отсчёта для нравственной оценки целей и средств поведения.

Ключевые слова: психолого-педагогическая направленность, студент, мотивы, интерес, межличностные отношения.

Особая роль в содержании подготовки будущих педагогов в высшем учебном заведении отводится формированию профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя, которая на протяжении всей его дальнейшей профессиональной жизни и в отдельных педагогических ситуациях будет определять его восприятие мира, весь облик.

В зарубежных исследованиях подходы к пониманию природы и структуры психолого-педагогической направленности преимущественно сгруппированы по трем направлениям: поведенческое, когнитивное, гуманистическое. В отечественной науке в определении сущности и структуры психолого-педагогической направленности также можно выделить на три направления:

- эмоционально-ценностное отношение к педагогической профессии, склонность к деятельности, определяющей специфику профессии;
- профессиональные и значимые качества личности учителя и педагогические способности;
- рефлексивное управление учащимися.

В рамках первого направления изучение психолого-педагогической направленности сгруппировано в основном вокруг теории отношений Б.И. Додонова [1]. Второе направление, представленное трудами Н.Д. Левитова, определяет психолого-педагогическую направленность как качество личности (психическое состояние учителя), которое занимает важное место в структуре характера личности и выступает одной из форм его проявления [2]. Сторонник третьего направления Н.В. Кузьмина сущность психолого-педагогической направленности понимает как интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудности в работе, потребность в самосовершенствовании, стремление к овладению основами педагогического мастерства [3].

Психолого-педагогическая направленность в различных научных контекстах рассмотрена Л.М. Митиной [4]. В более узком смысле психолого-педагогическая направленность будущего педагога определяется как профессионально значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности учителя и составляющее его индивидуальность. В более широком смысле её понимают как систему ценностей и эмоциональных отноше-

ний, которая обеспечивает иерархический взгляд на доминирующую личность учителя, побуждающий его к совершенствованию преподавания и общения. По словам Л.М. Митиной, иерархическая структура психолого-педагогической направленности будущих педагогов может быть представлена следующим образом:

- фокус на ребёнке и других людях;
- сосредоточение на себе, из-за потребности к саморазвитию и самореализации в педагогической работе;
- сосредоточение на основной стороне профессии: содержании предмета и педагогическом процессе.

Более подробную структуру психолого-педагогической направленности описывает Н.В. Кузьмина [3]:

- любовь к детям, к профессии, к творчеству;
- осознание трудностей и проблем в работе учителя;
- спрос на педагогическую деятельность;
- осознание собственных возможностей и способностей как соответствующих требованиям профессии;
- потребность в постоянном самосовершенствовании и стремление освоить базовое мастерство уже в средней школе.

Ещё более тонкую градацию составляющих психолого-педагогической направленности можно встретить в трудах Г.А. Томиловой [5]:

- наличие педагогической склонности;
- валидность, осознанность педагогической деятельности;
- готовность к преподавательской деятельности;
- валентность как степень сплоченности педагогической направленности с упором на искусство, литературу;
- удовлетворенность профессией учителя;
- гражданская позиция;
- целеустремленность;
- потребность в педагогической деятельности;
- производительность труда.

Таким образом, анализ основных подходов к описанию структуры психолого-педагогической направленности свидетельствует о том, что, не смотря на различия в авторских акцентах, в качестве основных компонентов называются: мотивы, цели, интересы и потребности личности, отношение к себе и к реальности.

Первое описание понятию «направленность» дал немецкий ученый В. Штерн, который определил этот термин как «склонность к психологии и рассматривал его как «склонность к какой-либо деятельности» [6], применительно к контексту данной статьи – к педагогической. Позднее, в отечественной науке к проблеме психолого-педагогической направленности личности обращались такие именитые учёные как С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Н.Д. Левитов, А.Г. Ковалёв, В.С. Мерлин, М.И. Неймарк и др. При этом характеристика этому понятию давалась различная. Так, С.Л. Рубинштейн определил психолого-педагогическую направленность как «динамическую тенденцию», А.А. Леонтьев – как «основу формирования мотивации», А.С. Прангшвили – как «динамическую организацию суточных сил человека».

Как отечественные, так и зарубежные психологи особенно подчеркивают то, что в центре внимания должна быть индивидуальность, именно она является ведущим структурным элементом личности, определяющим её цели, характер деятельности и ориентацию на ценности.

Например, Б.Г. Ананьев отмечает то, что психолого-педагогическая направленность – одно из важных свойств личности, это общий результат деятельности и её потенциал [7]. А.Т. Куракин и Л.И. Новикова считают, что психолого-педагогическая направленность – есть ведущая составляющая в структуре личности, её общее начало, которое включает все сферы человеческого разума – от потребностей до идеалов [8]. Той же точки зрения придерживался В.С. Мерлин, утверждающий, что «наиболее существенным и основным в описании личности является её направленность, от неё зависит жизненная цель и вся активная творческая деятельность, развитие способностей человека, социально-нравственных ценностей, что, в свою очередь, влияет на мировоззрение» [9, с. 46].

В структуре личности, как предполагает В.Н. Мясищев, преобладают отношения, характеризующие её направленность. Соответствие человека его реакциям, которые выражают отношение к реальности, позволяют говорить о структуре отношений. В исследованиях В.Н. Мясищева предпринимались попытки раскрытия компонентов личностной направленности через рассмотрение отношения людей к реальности. В связи с этим он выделил отношение человека к людям, к себе и к субъектам внешнего мира. Отношение к людям, согласно мнению ученого, является основной категорией [10].

Психолого-педагогическая направленность выступает как движущая сила личности будущего педагога к системе, основанной на определённом уровне личных целей, мотивов, интересов и потребностей. Это подтверждают слова А.И. Щербакова: «Сознание человека не только отражает внешний мир, но и определяет поведение человека в соответствии со своими потребностями и интересами, целями и идеалами, устремлениями и желаниями, которые создают благоприятные условия для формирования стабильного и эффективного направления в поведении личности» [11, с. 7 – 8].

А.Г. Ковалёв характеризует психолого-педагогическую направленность как одну из сложных структур, формирующихся в ходе и в соответствии с требованиями профессиональной деятельности. Истинная направленность личности должна включать в себя осознание жизненной важности профессии педагога, влечение к ней из-за её особой эмоциональной привлекательности. Личный интерес и склонность к работе, связанной с высоким уровнем чувства профессионального долга – наиболее благоприятное сочетание компонентов направленности [12].

Таким образом, содержание психолого-педагогической направленности заключается, прежде всего, в социально обусловленных отношениях будущего педагога к действительности, той сложной структуры потребностей, мотивов, интересов, целей, взглядов, идеалов, убеждений, которая отображает отношение к объективной реальности и служит в качестве психологической основы для выражения индивидуальных особенностей. Отсюда следует, что личностная психолого-педагогическая направленность объясняет функцию ценностной ориентации, благодаря которой она становится устойчивым мотивом поведения, организации деятельности будущего педагога.

Одной из важнейших характеристик психолого-педагогической направленности личности студента педагогического вуза является её структура, состав, иерархия компонентов и их взаимосвязь. Направленность как составное иерархическое личностное явление было описано П.М. Якобсоном. По его словам, это «особые тенденции в поведении и действиях человека,

его социальный облик в отношении к другим, к себе, к своему будущему. Структура ориентации человека отражается в особенностях целей, которые человек ставит в наиболее устойчивых интересах отдельных лиц, своих интересах и значимых явлений социальной и собственной жизни» [13, с. 185 – 186].

Как справедливо заметил К.К. Платонов, когда мы даём описание субъективных предпосылок к формированию психолого-педагогической направленности, важно указать на ту сторону личности, которая описана в категориях целей, интересов, потребностей, мотивов и ценностных ориентаций [14]. Именно эти компоненты являются ведущими структурными компонентами психолого-педагогической направленности личности будущего педагога.

Таким образом, основываясь на принципах системного подхода, учёные выделяют следующие составляющие психолого-педагогической направленности: личные и профессиональные цели, мотивы, потребности, интересы, ценности и ценностные ориентации, межличностные отношения. Остановимся на характеристике вышеперечисленных компонентов.

Понятие «цель» отражает идеальную модель жизни будущего педагога. Цель является одним из элементов деятельности человека. Этот структурный компонент психолого-педагогической направленности характеризует ожидание результатов педагогической деятельности и пути её реализации с помощью определённых средств. Цель состоит в том, чтобы интегрировать различные человеческие действия последовательно, в определённой системе. Цель подразделяется на личную и профессиональную. Профессиональная цель оказывает влияние на все формы жизненного самовыражения будущего учителя. Студент – будущий педагог – должен в течение всего периода обучаться разнообразным действиям, реализующим разные цели. Но профессиональная цель, в том числе педагогическая, раскрывает лишь одну сторону фокуса, отражающего этот вид деятельности. А личностная цель – это жизненно важная цель, выступающая в качестве общего интегратора всех частных целей, связанных с отдельными видами деятельности. Личностную цель можно охарактеризовать как цель, выражающую фундаментальные интересы, подчиняющие себе совокупность всех других целей и действий. Иначе говоря, наличие цели важно не только для организации педагогической деятельности, но и для психолого-педагогической направленности личности в целом.

Следующим структурным компонентом психолого-педагогической направленности личности являются мотивы. Мотивы имеют двойное предназначение: стимулировать и направлять деятельность будущего педагога, а также придавать личностный смысл, делать его значимым, способствовать удовлетворению своих потребностей и интересов, ценностей и устремлений.

В. Мерлин и Г. Щукина важным в рассматриваемой направленности личности считали именно доминирование мотивов и их отношение к реальности. Ту же точку зрения разделяла Л.И. Божович, определившая систему последовательно доминирующих мотивов как существенный элемент рассматриваемой в настоящей работе структуры [15].

Структура психолого-педагогической направленности личности студента педагогического вуза включает три группы мотивов: гуманистические, личные, деловые. Гуманистические – это мотивы общения, они начинают формироваться ещё в дошкольном возрасте. Личная группа мотивов не характерна для определённого возраста, она формируется вследствие коррекции ошибок, так как это мотивы совершенствования. Основной механизм формирования деловых мотивов реализуется в процессе получения образования, направленного на развитие познавательных и творческих способностей, которые во многом зависят от изменений отношения к учению, к мотивации учения.

В настоящее время обязательным требованием к организации и качеству образования становится необходимость привития студенту интереса к накоплению знаний, формирование положительного отношения к выбранной профессии. Характер мотивов у студентов зависит от многих факторов: от представлений о будущей профессиональной деятельности, от осознания себя субъектом профессиональной деятельности, от личностно-ориентированного подхода обучения. В современных условиях особую ценность для будущих педагогов представляют знания, профессиональные компетенции, которые можно применить на практике в реальных условиях. Назрела необходимость использования подходов, которые бы способствовали формированию внутренней мотивации будущего профессионала. Деятельностный и личностно-ориентированный подходы позволяют студенту

не просто осваивать знания, но и проявлять себя в самостоятельной деятельности на аудиторных занятиях и практике. Участие в учебных событиях в условиях школьно-университетского сетевого взаимодействия позволяет студенту осваивать трудовые действия, определяемые профессиональным стандартом педагога. Вуз в сетевом взаимодействии со школой создают единое образовательное пространство (вуз – учебная лаборатория, аудитория; вуз – школа), интегрирующее теоретические знания и практические умения студента. Это также позволяет сформировать у него осознанное отношение к выполняемым трудовым действиям.

Главным звеном любых мотивов, в том числе профессиональных, является побуждение – поведенческое проявление желания удовлетворить свои потребности. Мотив – это не только внутренний процесс, его объективная основа лежит во внешнем мире, потому что реальные и идеальные объекты во внешнем мире имеют особое значение для человеческого, личного значения, они побуждают его к действию. Л.И. Божович, в свою очередь, утверждала, что мотивация – психологическая форма деятельности человека, выражающая потребности [15].

Потребности являются ключевым компонентом, без которого остаётся непонятной цель и деятельность индивида. Потребности выступают как иерархия мотивов, устойчивое доминирование одних мотивов над другими.

Потребность, как понятие, используется в науке в нескольких смыслах:

- в философии – как отражение противоречий, существующих в объективной реальности;
- в социологии и социальной психологии – как отношение между субъектом и объектом, человеком и внешним миром;
- в психологии – как отражение индивидуальности своей деятельности для удовлетворения;
- в педагогике – как соответствие требованиям социальных ролей, гражданской и профессиональной позиции.

Мы рассматриваем потребности как особое психическое состояние личности, которое будущий педагог чувствует или осознаёт как «напряжение», «недовольство», «дискомфорт», то есть несоответствие между внутренними и внешними условиями. При таком подходе деятельность студента будет направлена на преодоление этого разрыва.

Будущим педагогам присущи естественные (биогенные) и социальные (социологические), моральные, эстетические и коммуникационные потребности. В совокупности они определяют личные и профессиональные цели, мотивы и интересы будущих педагогов.

Интерес представляет позитивное отношение студента к оценочной деятельности. В психологии интерес рассматривается как специфический элемент когнитивной направленности отдельных объектов и явлений. Для будущих педагогов важен познавательный интерес – это особая избирательная направленность личности на процесс обучения. Её избирательный характер выражен в конкретной области знаний, в глубины которой студент стремится проникнуть, чтобы изучить и освоить её ценности. Особенностью познавательного интереса является его способность обогащать и активизировать деятельность.

В педагогической науке проблема познавательных интересов студентов к обучению является одной из центральных. Её разработка направлена на совершенствование учебного процесса, обогащение практики преподавания, опыта целенаправленного использования объективной и субъективной ценности преподавания и обучения.

Психолого-педагогические аспекты формирования и развития познавательных интересов рассматривались в трудах С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, Л.И. Божович, И.П. Подласого и др. В своих исследованиях они подчеркивали то, что, в первую очередь, интересы индивида зависят от его силы и глубины, что интерес представляет собой активную избирательно-ориентированную направленность личности к содержанию деятельности как средству удовлетворения потребностей в самовыражении, самосовершенствовании.

Особое внимание следует обратить на взгляды С.П. Крягжде, который считал, что интерес является одной из главных составляющих психолого-педагогической направленности будущего педагога, определяющих психическую активность в отношении конкретных объектов. Интерес, по мнению исследователя, является частью группы личностных качеств, основной определяющей особенностью которой выступает вызов функции, которую

выполняет человек на основе осознания личных ценностей и ценностных ориентаций [16].

Таким образом, следующий компонент психолого-педагогической направленности личности – это ценности.

Человеческие ценности в контексте исследования проблемы формирования психолого-педагогической направленности личности изучены в трудах философов, психологов и педагогов (В.П. Тугаринов, Б. Битинас, В. Франкл и др.), которые изучали содержание, структуру и типы ценностей, их значение в контексте самоопределения, обосновали необходимость смещения акцента с научной деятельности к моральному, духовному и культурному самоопределению. В социологии проблему ценностей рассматривали М. Вебер, М. Шелер, Н. Шуст и др. Научные основы психолого-педагогического аспекта теории ценностей была разработана Б.Г. Ананьевым, Д.А. Леонтьевым, В.Н. Мясичевым, Д.Н. Узнадзе.

Однако в зарубежных и отечественных философских и психолого-педагогических исследованиях нет однозначного понимания этого явления. Так, К. Клакхон понимает ценности как идеи, явные или неявные, свойственные индивиду, группе, что, в свою очередь, влияет на выбор целей деятельности. Э. Фромм считал, что ценности необходимы для руководства действиями и чувствами.

На современном этапе развития общественных отношений приобретает особую актуальность вопрос о том, как социальные ценности превращаются в личные, а социальные изменения в обществе влияют на изменения в системе ценностей индивидуума. Ценности неразрывно связаны с его ценностными ориентациями, являющимися неотъемлемой частью структуры психолого-педагогической направленности личности. Под ценностными ориентациями, вслед за Б.С. Кругловым, мы понимаем «сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Они определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью и тем самым в определенной мере детерминируют её поведение» [17, с. 81]. Разделяя данный подход, З.И. Файнбург уточняет, что ценностные ориентации – это сложная структура, которая включает уровни и формы взаимодействия общественного и частного в отдельных, конкретных формах внешнего мира, включая его прошлое, настоящее и будущее [18]. Поэтому основой ценностных ориентаций будущего педагога являются социальные ценности, которые формируются в процессе деятельности и общения. Затем они преобразуются в личные отношения, и после ряда изменений в межличностные отношения.

Личные отношения могут быть оценочными (восхищение, популяризм) и действительными (связанными с взаимодействием). Такие отношения детерминированы субъективной потребностью в общении и её удовлетворением, могут быть включены в официальную организацию, но не всегда. Межличностные отношения не существуют в контексте той или иной организации, но регулируются ими, в отличие от официальных взаимоотношений, в большей мере личными особенностями взаимодействующих людей. Взаимосвязь здесь непосредственная или опосредованная и всегда сопровождается состоянием удовлетворённости или неудовлетворённости субъектов друг другом.

Межличностные отношения мы рассматриваем как установку людей друг на друга. «Межличностные отношения – это взаимная готовность субъектов к определенному типу взаимодействия. Готовность к взаимодействию сопровождается эмоциональным переживанием – положительным, индифферентным, отрицательным. Готовность к взаимодействию может реализовываться в поведении субъектов в условиях общения, совместной деятельности» [17, с. 72].

Таким образом, подводя итог изложенному, мы пришли к выводу о том, что структура психолого-педагогической направленности личности как психолого-педагогический феномен, включает в себя следующие взаимосвязанные и взаимозависимые компоненты: личные и профессиональные цели, мотивы, потребности, интересы, ценности и ценностные ориентации, а также межличностные отношения. Их объективное существование, соотношение и взаимодействие играют определяющую роль для характера выполняемой деятельности, что необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки будущего педагога.

Библиографический список

1. Додонов Б.И. Потребности, отношения и направленность личности. *Вопросы психологии*. 1973; 1: 18 – 28.
2. Левитов Н.Д. *Психология характера*. Москва, 1969.
3. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва, 1990.
4. Митина Л.М. *Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы)*. Москва, 1994.
5. Томилова Г.А. *Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета*. Томск, 1978.
6. Штерн В. *Профессиональная направленность личности: теория и практика образования*. Москва, 1990.
7. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания*. Ленинград, 1968.
8. Куракин А.Т., Новикова Л.И. *Школьный ученический коллектив: проблемы управления*. Москва, 1982.
9. Мерлин В.С. *Психология личности*. Москва, 1996.
10. Мясичев В.Н. *Психология отношений*. Москва, 1995.
11. Щербakov А.И. *Психологические основы формирования учителя*. Москва, 2007.
12. Ковалев А.Г. *Психология личности*. Москва, 2010.
13. Якобсон П.М. *Психологические вопросы мотивации в поведении человека*. Москва, 2006.
14. Платонов К.К. *Изучение и формирование личности студента*. Москва, 1996.
15. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование*. Москва, 2001.
16. Крягжде С.П. *Психология формирования профессиональных интересов*. Москва, 2008.
17. Круглов Б.С. *Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника*. Москва, 2005.
18. Файнбург З.И. Личность и её ценностные ориентации. *Информационный бюллетень*. 1969; 4: 170 – 177.

References

1. Dodonov B.I. Potrebnosti, otnosheniya i napravlennost' lichnosti. *Voprosy psihologii*. 1973; 1: 18 – 28.
2. Levitov N.D. *Psihologiya haraktera*. Moskva, 1969.
3. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moskva, 1990.
4. Mitina L.M. *Uchitel' kak lichnost' i professional (psihologicheskie problemy)*. Moskva, 1994.
5. Tomilova G.A. *Soderzhanie i metodika formirovaniya professional'no-pedagogicheskoy napravlennosti u studentov universiteta*. Tomsk, 1978.
6. Shtern V. *Professional'naya napravlennost' lichnosti: teoriya i praktika obrazovaniya*. Moskva, 1990.
7. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet poznaniya*. Leningrad, 1968.
8. Kurakin A.T., Novikova L.I. *Shkol'nyj uchenicheskij kolektiv: problemy upravleniya*. Moskva, 1982.
9. Merlin V.S. *Psihologiya lichnosti*. Moskva, 1996.
10. Myasichhev V.N. *Psihologiya otnoshenij*. Moskva, 1995.
11. Scherbakov A.I. *Psihologicheskie osnovy formirovaniya uchitelya*. Moskva, 2007.
12. Kovalev A.G. *Psihologiya lichnosti*. Moskva, 2010.
13. Yakobson P.M. *Psihologicheskie voprosy motivacii v povedenii cheloveka*. Moskva, 2006.
14. Platonov K.K. *Izuchenie i formirovanie lichnosti studenta*. Moskva, 1996.
15. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste: psihologicheskoe issledovanie*. Moskva, 2001.
16. Kryagzhe S.P. *Psihologiya formirovaniya professional'nyh interesov*. Moskva, 2008.
17. Kруглов B.S. *Rol' cennostnyh orientacij v formirovanii lichnosti shkol'nika*. Moskva, 2005.
18. Fajnburg Z.I. Lichnost' i ee cennostnye orientacii. *Informacionnyj byulleten'*. 1969; 4: 170 – 177.

Статья поступила в редакцию 31.01.18

УДК 378.638+316.334:37

Matveeva N.A., Doctor of Sciences (Sociology), Professor, Pro-Rector for Research, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: matveeva_n_a@mail.ru

QUALITY OF PEDAGOGICAL EDUCATION UNDER EVALUATION OF NEWLY QUALIFIED TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATION. The article is dedicated to a problem of evaluation of professional training quality of pedagogical higher school graduates. The research is based on a comparative analysis of results obtained at sociological survey among newly qualified teachers, employers and representative of the management of Secondary General School. The author reveals an issue of contradiction between self-estimate of newly qualified teachers' readiness for professional activity in a modern school and the level of requests submitted by employers in the education sector. The quality of pedagogical education is estimated by the indexes of having professional pedagogical skills, social and labor skills, intelligence and communicative, as well as skills of interaction in multicultural context, skills of cognitive and research activity, self-education, including skills of getting knowledge at information networks. At the end of the article by virtue of integration of evaluations gained of newly qualified teachers and school administrations the conclusions of modern pedagogical education quality and ways to improve the educational process organization in pedagogical university are drawn.

Key words: education system, pedagogical education, quality of pedagogical education, teacher's professional competences, school, newly qualified teachers, school administration.

Н.А. Матвеева, д-р социол. наук, проф., проректор по научной работе, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: matveeva_n_a@mail.ru

КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОЦЕНКАХ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ И АДМИНИСТРАЦИИ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме оценки качества профессиональной подготовки выпускников педагогического вуза. На основе сравнительного анализа результатов социологического опроса молодых учителей и представителей администрации средней общеобразовательной школы выявляется содержание противоречия между самооценкой готовности молодых учителей к профессиональной деятельности в современной школе и уровнем требований, предъявляемых работодателями в сфере образования. Качество педагогического образования оценивается по показателям владения профессиональными педагогическими навыками, социально-трудовыми, интеллектуальными и коммуникативными, в том числе и навыками общения в поликультурном сообществе, навыками познавательной и научно-исследовательской деятельности, самообразования, включая и навыки получения знаний в информационных сетях. В заключении на основе интеграции оценок молодых учителей и администраторов школ делаются выводы о качестве современного высшего педагогического образования и путях совершенствования организации образовательного процесса в педагогическом университете.

Ключевые слова: система образования, педагогическое образование, качество педагогического образования, профессиональные навыки учителя, школа, молодые учителя, администрация школы.

В современных условиях качество педагогического образования должно осознаться как стратегическая задача развития российского общества. В условиях коммерциализации всех ступеней образования, попыток свести функционирование института образования к социальной услуге, редукации содержания образования, формализации процесса и результата обучения и бюрократизации управления системой образования, в этих условиях – возвращение социального статуса и роли учителя, качество его профессиональной подготовки как основного субъекта образования, во многом определяющего состояние человеческого капитала новых поколений, является ключевым звеном, способным разорвать цепочку «домино» негативных социальных последствий модернизации системы образования. Одно из таких последствий в педагогическом образовании прослеживается явно. Бюрократический подход к определению содержания образования и внедрению образовательных стандартов в школе и в вузе не гарантирует высокого качества образовательного процесса и результата.

Качество педагогического образования целесообразно измерять в комплексе оценок всех участников образовательного процесса: студентов педагогического вуза, учителей, администрации школ, специалистов управления образованием, обучающихся, их родителей, представителей общественности и опыт реализации такого исследовательского подхода есть [1; 2; 3; 4; 5]. Интегративная оценка качества подготовки учителя предполагает определение содержания противоречий между уровнем владения широкого круга компетенций выпускником педагогического вуза и требованиями, которые предъявляются к профессиональной деятельности современного учителя. С этих позиций наибольший интерес вызывают оценка реальных навыков молодого учителя, в чьей работе на этапе адаптации к школе проявляется прямое воздействие фактора обучения в педагогическом вузе, и оценка деятельности молодого учителя администраторами школ, выступающими с позиции практического опыта, реальных повседневной деятельности школы и управления образовательным процессом.

Цель настоящей статьи – определить содержание противоречия между самооценкой готовности молодых учителей к работе в современной школе и уровнем требований администраторов школ к выпускнику педагогического университета.

Цель статьи достигается методом сравнительного анализа данных исследования, проведенного в средних общеобразовательных школах Алтайского края в 2016 году сотрудниками УНИЛ «Социология народного образования» Алтайского государственного педагогического университета под руководством д-ра социол. н., профессора Н.А. Матвеевой. В стандартизированном социологическом опросе приняли участие две группы респондентов: представители администрации (директора, завучи) школ, в которых работают молодые специалисты, и сами молодые учителя со стажем работы до 5 лет. В исследовании приняли участие молодые учителя, закончившие Алтайский государственный педагогический университет. Администраторы школ давали оценку деятельности конкретного выпускника педагогического вуза, работающего в данной школе. Количество опрошенных молодых специалистов и экспертиз их профессиональной деятельности администраторами школ одинаково (N=69).

Инструментарий исследования позволяет сравнить самооценки молодых учителей и их внешние оценки с позиции работодателей по поводу того, какие профессиональные задачи должны и умеют решать выпускники педагогического вуза. Сравнительному анализу подвергались оценки следующих групп профессиональных навыков, формирующихся в образовательном процессе педагогического университета:

1. Профессионально-педагогические (реализация учебно-воспитательного процесса).
2. Социальные и социально-трудовые.
3. Навыки взаимодействия в поликультурном сообществе.
4. Интеллектуальные и коммуникативные.
5. Навыки познавательной и научно-исследовательской деятельности, самообразования.
6. Навыки использования информационных ресурсов.

Оценка способности педагогического университета формировать эти группы навыков осуществлялась молодыми учителями и администраторами школ по 5-балльной шкале.

Результаты исследования показывают, что существует значительное расхождение между требованиями администрации школ в отношении профессиональных задач учителя и представлениями молодых учителей о своих обязанностях в школе.

По всем задачам требования администрации выше (отклонение в диапазоне от +6% до +22%). Ближе всего молодые учителя и администрация школы в оценках профессиональных задач «разработка учебных программ и планов работы» и «осуществление профессионального самообразования и роста». Но по целому ряду задач: «разработка методов и методик реализации учебно-воспитательного процесса», «достижение учебных целей в классе», «педагогическое сопровождение индивидуальной учебной деятельности», «взаимодействие с образовательными партнерами» мнения молодых учителей и администраторов школ существенно расходятся. Администраторы школ убеждены, что к решению этих профессиональных задач выпускники педагогического университета должны быть полностью готовы, а молодые учителя не в полной мере готовы взять на себя такую ответственность не только сразу после окончания вуза, но и спустя несколько лет работы в школе.

Анализ полученных в ходе исследования данных показывает, что существует противоречие между оценкой реальных профессиональных навыков выпускников педагогического университета администраторами школ и их самооценкой молодыми учителями. С одной стороны, администраторы школ существенно выше, чем сами молодые учителя, оценивают умение выпускников педагогического университета решать такие профессиональные задачи, как «разработка учебных программ и планов работы» (+24%), «разработка методов и методик реализации учебно-воспитательного процесса» (+17%), «взаимодействие с семьей обучающегося» (+18%), «взаимодействие с образовательными партнерами» (+16%). С другой стороны, самооценка молодыми учителями таких профессиональных умений, как «достижение учебных целей в классе» (– 5%), «эффективное использование образовательной и информационной среды» (– 7%), выше, чем их оценка директорами и завучами школ.

И администрация школы, и молодые учителя дали самые низкие оценки таким профессиональным умениям выпускника педагогического вуза, как «педагогическое сопровождение индивидуальной социализации ребенка», «педагогическое сопровождение индивидуальной учебной деятельности», «взаимодействие с семьей обучающегося», «осуществление профессионального самообразования и роста».

Содержание выявленного противоречия в оценках «умелости» молодого учителя показывает, что его профессиональный рост связан, по мнению администраторов школ, с развитием учебно-методических и коммуникативных компетенций. Вместе с тем, ориентация молодых учителей на достижение целей при непосредственном взаимодействии с обучающимися в классе и использование возможностей образовательной и информационной среды – немалый ресурс успешной работы современного молодого учителя.

Результаты исследования позволяют сравнить оценку молодыми учителями и администраторами школ отдельных аспектов подготовки будущего учителя в педагогическом университете.

Администрация школы и молодые учителя одинаково высоко (4,1 балла) оценивают образовательный процесс в педагогическом университете с точки зрения способности сформировать владение профессиональными навыками. Но отдельные аспекты их проявления оцениваются группами респондентов по-разному. Так, и молодые учителя, и администраторы школы выше среднего оценили «владение необходимым объемом знаний» (4,6 и 4,5 балла соответственно), «применение знаний на практике» (4,3 балла), «владение основами речевой культуры» (4,3 балла), «мотивированность, желание работать учителем» (4,2 и 4,4 балла), «инициативность» (4,2 и 4,4 балла). Кроме того, молодые учителя выше среднего (4,2 балла) оценили «владение разнообразными методами и технологиями обеспечения качества учебно-воспитательного процесса», а администраторы школ – «готовность решать стандартные задачи в области своих служебных функций (разработка и реализация учебных программ базовых и элективных курсов)» (4,2 балла).

Самую низкую оценку и молодых учителей, и администрация школ получила способность педагогического университета формировать готовность осуществлять «педагогическое сопровождение социализации обучающихся» (3,8 балла). Такую же оценку (3,8 балла) дали директорам и завучам школ индикаторам «владение разнообразными методами и технологиями обеспечения качества учебно-воспитательного процесса» и «инновационный, творческий подход к решению профессиональных задач». А молодые учителя столь же невысоко (3,9 балла) оценивают

«готовность решать стандартные задачи в области своих служебных функций».

Анализ расхождения оценок молодых учителей и администраторов школ показывает, что, по мнению работодателей, педагогический университет в большей степени ориентирован на подготовку специалистов, готовых решать стандартные задачи. А молодые учителя оценивают результат обучения в профильном вузе как готовность реализовать творческий, инновационный подход в применении разнообразных методик и технологий учебного-воспитательного процесса.

Данные опроса показывают, что формирование социальных и социально-трудовых навыков и молодые учителя, и администраторы школы оценивают в среднем выше (4,3 и 4,4 балла соответственно), чем способность педагогического вуза формировать профессиональные педагогические навыки (4,1 балла). Это проявляется, по мнению респондентов, в способности педагогического университета формировать «ответственность, дисциплинированность в работе» (4,6 и 4,5 балла), «уважение к окружающим» (4,6 балла), «самоуважение, чувство собственной достоинства» (4,6 и 4,8 балла).

Несколько ниже участники опроса оценивают способность педагогического университета формировать «самостоятельность, способность к целенаправленной автономной деятельности» (4,2 балла), «правовую культуру» (4,0 балла), «политическую культуру» выпускника (3,9 и 4,2 балла).

По этим данным можно сделать вывод о том, что качество подготовки в педагогическом университете ориентировано, прежде всего, на реализацию гуманитарной функции образования, что закрепляется в универсальных социальных навыках выпускников вуза, востребованных как в образовании, так и в любой другой сфере занятости. А идеологической функции образования, проявляющейся в правовой и политической культуре выпускника, современный педагогический вуз уделяет меньшее внимание.

Сравнительный анализ оценок молодыми учителями и администрацией школы способности педагогического университета сформировать владение навыками взаимодействия в поликультурном сообществе показывает, что позиции групп респондентов по этому вопросу существенно расходятся. Молодые учителя значимо выше, чем администраторы школ, оценивают эти навыки выпускников (4,4 и 4,1 балла соответственно). Наибольшее различие в оценках проявляется в отношении индикатора «способность сосуществовать с людьми других культур, языков и религий» (4,4 и 3,3 балла). Выше оценивают молодые учителя и способность педагогического университета сформировать «умение разработать и провести культурно-просветительские программы для различных категорий населения» (3,9 и 3,8 балла), хотя следует подчеркнуть, что это умение получило самую низкую оценку экспертов.

Анализ оценок молодых учителей и администраторов школ показывает, что навыки взаимодействия в поликультурном обществе проявляются как результат педагогического образования, прежде всего, в «понимании и принятии культурных и этнических различий» (4,4 и 4,5 балла соответственно), «уважительном и бережном отношении к историческому наследию и культурным традициям своей страны и других стран» (4,7 балла).

Данные исследования показывают, что навыки взаимодействия в поликультурном сообществе у выпускников педагогического вуза формируются в большей степени на уровне демонстрируемых ценностных ориентаций. При этом молодые учителя в большей степени готовы проявить их в повседневной жизни и профессиональной деятельности, а администраторы школ выражают серьезные сомнения в их практической реализации.

Столь же противоречива оценка готовности педагогического университета формировать интеллектуальные и коммуникативные навыки будущих учителей (4,3 и 4,1 балла молодые учителя и администраторы соответственно). Анализ данных опроса показывает, что выпускники педагогического вуза в большей степени готовы проявить «умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь» (4,5 балла), «способность к самостоятельным суждениям» (4,6 и 4,4 балла), «готовность работать в кооперации с коллегами, в режиме диалога и сотрудничества» (4,5 и 4,4 балла).

Несколько ниже респонденты оценивают как результат педагогического образования «развитое аналитическое мышление» (4,3 и 4,2 балла молодые учителя и администраторы соответственно) и «навыки публичного выступления, ведения дискуссии и полемики» (4,1 и 4,0 балла). «Провальным», по мне-

нию респондентов, является индикатор «практическое владение иностранным языком, в т. ч. для профессионального общения» (3,6 и 3,3 балла).

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что сформированные интеллектуальные и коммуникативные навыки выпускников педагогического университета хорошо сочетаются с навыками профессиональной педагогической деятельности и общими социально-трудовыми навыками. Но востребованы они могут быть только в устойчивой региональной образовательной среде, в неконфликтных социально-культурных условиях, не предполагающих глубокий анализ ситуации и отстаивание своей мировоззренческой позиции.

По данным опроса, способность педагогического университета формировать у выпускников навыки познавательной, научно-исследовательской деятельности, образования и самообразования оцениваются и молодыми учителями, и администрацией школы ниже всего в сравнении с другими группами оцениваемых качеств (4,1 и 3,8 балла соответственно). Ниже среднего значения оценку получили «навыки научно-исследовательской работы» (3,9 и 3,3 балла), «направленность на развитие познавательной деятельности обучающихся, формирование у них современной, научно обоснованной картины мира» (4,0 и 3,9 балла), «способность руководить исследовательской работой обучающихся» (3,7 балла).

В определенной степени, по мнению участников опроса, это компенсируется готовностью педагогического вуза формировать у выпускников «учебную мотивацию, желание учиться, совершенствоваться» (4,5 и 4,3 балла), «способность применять данные современной науки в работе» (4,3 и 4,0 балла). Опираясь на это, исследовательскую функцию можно шире включать в структуру профессиональной деятельности молодого учителя.

Можно было бы предположить, что навыки познавательной, научно-исследовательской деятельности должны тесно коррелировать с навыками работы с информацией, но результаты исследования указывают на обратное. Если обе группы респондентов дали самые низкие оценки способности педагогического университета формировать навыки познавательной, научно-исследовательской деятельности (4,1 и 3,8 балла молодые учителя и администраторы соответственно), то навыки использования информационных ресурсов получили самые высокие оценки (4,5 и 4,6 балла). Участники опроса единодушно во мнении о высокой способности педагогического вуза готовить будущих учителей к использованию информационных ресурсов в профессиональной и других сферах жизни. По всем измеряемым индикаторам расхождение в оценках молодых учителей и администраторов школ составляет не более 0,1 балла.

Данные исследования показывают, что формирование надпредметных, общих компетенций, в частности в сфере информационных технологий, является уже решенной задачей. Информатизация педагогического образования стала повседневностью. Но задача всестороннего использования информационных ресурсов в работе учителя остается актуальной.

Подводя итоги сравнительного анализу оценок молодых учителей и администраторов школ различных аспектов качества педагогического образования, можно сделать следующие выводы. Представления молодых учителей о содержании работы в школе, круге своих обязанностей существенно расходятся с требованиями работодателей к тому, какие профессиональные задачи должны уметь решать выпускники педагогического университета. Требования администрации школы оказываются выше по всему кругу профессиональных задач. Но проблема состоит не в недостаточном качестве педагогического образования, а в отсутствии социального заказа профильному вузу со стороны работодателей, органов управления образованием, администраторов школ. Обсуждение содержания педагогического образования должно осуществляться всеми заинтересованными субъектами сферы образования и занятости и на начальных этапах обучения в университете, а не по факту выпуска молодого специалиста.

В процессе совершенствования педагогического образования необходимо учитывать содержание противоречия между самооценкой профессиональных навыков выпускников профильного вуза и их оценкой работодателями, соотношенной с практикой работы в школе. В свете оценки качества педагогического образования это противоречие имеет сложную конфигурацию. С одной стороны, выпускники педагогического университета сразу готовы включиться во все направления образовательного процесса современной школы. Но, с другой стороны, для молодого учителя необходимо организовать условия непрерывного

профессионального становления, так как целый ряд навыков формируется только в процессе работы в школе. Таким образом, оценка качества педагогического образования и задача его повышения пролонгируются на период адаптации и профессионального роста учителя в школе.

Обеспечение качества педагогического образования – комплексная проблема современного российского общества. Ее решение связано с нормальным функционированием системы об-

разования, в которой профильный педагогический университет занимает самостоятельное место. Ее решение носит пролонгированный характер и распространяется не только на образовательный процесс в педагогическом вузе, но и на этап постдипломного сопровождения молодого учителя и организацию дальнейшего непрерывного образования педагога. Обеспечение качества педагогического образования – задача, решаемая только совместными усилиями широкого круга социальных партнеров.

Библиографический список

1. Матвеева Н.А. *Инерционность системы образования в России (теория, методология и опыт социологического исследования)*. Барнаул: Издательство БГПУ, 2004.
2. Осипов А.М. *Современная социология образования*. НовГУ имени Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2016.
3. Матвеева Н.А. (ред.) *Оценка качества педагогического образования в региональном профильном вузе*. Барнаул: Издательство АлтГПА, 2011.
4. Растова Л.М. (ред.) *Педагогические кадры – основа инновационного развития образования*. Барнаул: БГПУ, 2006.
5. Растова Л.М., Матвеева Н.А., Тумбаева Н.В., Кондакова Ю.Н. *Мониторинговые исследования системы образования Алтайского края: Оценка реальных и потенциальных последствий образовательных реформ для учителей*. Барнаул: Издательство БГПУ, 2006.

References

1. Matveeva N.A. *Inercionnost' sistemy obrazovaniya v Rossii (teoriya, metodologiya i opyt sociologicheskogo issledovaniya)*. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2004.
2. Osipov A.M. *Sovremennaya sociologiya obrazovaniya*. NovGU imeni Yaroslava Mudrogo. Velikij Novgorod, 2016.
3. Matveeva N.A. (red.) *Ocenka kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya v regional'nom profil'nom vuze*. Barnaul: Izdatel'stvo AltGPA, 2011.
4. Rastova L.M. (red.) *Pedagogicheskie kadry – osnova innovacionnogo razvitiya obrazovaniya*. Barnaul: BGPU, 2006.
5. Rastova L.M., Matveeva N.A., Tumbaeva N.V., Kondakova Yu.N. *Monitoringovye issledovaniya sistemy obrazovaniya Altajskogo kraja: Ocenka real'nyh i potencial'nyh posledstvij obrazovatel'nyh reform dlya uchitelej*. Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2006.

Статья поступила в редакцию 27.01.18

УДК 376 (571.15)

Mzhelskaya N.V., senior teacher, Department of Special Pedagogy and Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kindernat@yandex.ru

Surnina M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Department of Special Pedagogy and Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: maarisha-c@mail.ru

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES LIVING IN REMOTE AREAS OF ALTAI KRAI IN CONDITIONS OF CHILDREN'S THEATER STUDIOS. The paper presents theoretical bases and practical results of the research, which reveals a possibility of developing the communicative competence of junior schoolchildren with disabilities, who live in remote areas of Altai Krai in conditions of a children's theater studio. The method of theatricalization is most organic and easily fits into the corrective-educational work with children with visual impairment, since it is called upon, first of all, to create a spectacularly active situation in which everyone present will no longer simply be a passive spectator but an actively reacting spectator. In this situation, the child, along with other peers, is imbued with a general mood, he is carried away by a single impulse, a collective aspiration and action. The enormous potential of sociocultural technologies in the social rehabilitation of children with severe visual pathology is not fully realized. In most educational organizations and institutions of additional education, their use practically does not go beyond the activities that are conducted with healthy children.

Key words: communicative competence, students with disabilities, junior schoolchildren, children's theater studio.

Н.В. Мжельская, ст. преп. каф. специальной педагогики и психологии АлтГПУ, г. Барнаул, E-mail: agpa.spir@mail.ru

М.В. Сурнина, канд. пед. наук, доц., за. каф. специальной педагогики и психологии АлтГПУ, г. Барнаул, E-mail: maarisha-c@mail.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ОТДАЛЕННЫХ РАЙОНАХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ

Работа проводится при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках проекта № 16-16-22012.

В работе представлены теоретические основы и практические результаты исследования, раскрывающие возможность развития коммуникативной компетентности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, проживающих в отдалённых районах Алтайского края в условиях детской театральной студии. Метод театрализации наиболее органичен и легко вписывается в коррекционно-воспитательную работу с детьми с нарушением зрения, так как он призван, прежде всего, создать зрелищно-активную ситуацию, при которой каждый присутствующий будет уже не просто пассивным созерцателем, а активно реагирующим зрителем. В такой ситуации ребёнок вместе с другими сверстниками проникается общим настроением, его увлекает единый порыв, коллективное устремление и действие. Огромные возможности социокультурных технологий в социальной реабилитации детей, имеющих тяжёлую зрительную патологию, реализуются далеко не в полном объёме. В большинстве образовательных организаций и учреждений дополнительного образования их использование практически не выходит за рамки тех занятий, которые ведутся со здоровыми детьми.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, младшие школьники, детская театральная студия.

В настоящее время в отечественной психологии и педагогике в исследовании коммуникативной компетентности сложилось два подхода: теоретический и практический.

В рамках теоретического подхода исследователи рассматривают понятие коммуникативной компетентности, процессы, условия и факторы, определяющие ее изменение, разрабатывают теоретические концепции и модели коммуникативной компетентности, определяют ее место и роль в эффективном общении и взаимодействии, выделяют ее структуру (Ю.М. Жуков, Ю.Н. Емельянов, В.Н. Куницина, И.В. Макаровская, О.И. Муравьева, Л.А. Петровская, Л.А. Цветкова).

Представители практического подхода акцентируют свое внимание на процессе развития и совершенствования коммуникативной компетентности: разрабатывают методы развития коммуникативных умений (Л.А. Петровская, В.П. Захарова, Н.Ю. Хрящева, А.С. Прутченков, Е.В. Сидоренко, С.И. Макшапов), реализуют программы повышения коммуникативной компетентности (Г.Н. Николаева, Е.М. Горюнова, И.К. Гаврилова и др.), предлагают практические рекомендации для эффективного общения (И. Атватер, Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков).

Проблема коммуникативной компетентности многогранна и разные исследователи трактуют данное понятие по-разному.

В психолого-педагогической литературе столь же разнообразны и определения коммуникативных умений.

В рамках данного исследования сформированность коммуникативных умений рассматривается, как шаг к формированию отдельных коммуникативных компетенций, которые в свою очередь формируют коммуникативную компетентность в целом.

Как отмечает А.В. Поповичев, коммуникативная культура не возникает на пустом месте, она формируется. Основу её формирования составляет опыт человеческого общения. Он определяет коммуникативную культуру личности как одну из характеристик коммуникативного потенциала, состоящего, в свою очередь из таких составляющих как: коммуникативные свойства, коммуникативные способности и коммуникативная компетентность [1]. Коммуникативная компетентность понимается как владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присутствующих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии [2].

В соответствии с ФГОС общего образования «компетенция означает способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие решения в условиях неопределенности и вырабатывать алгоритм действий по его реализации» [3].

На основе анализа различных авторских подходов к определению коммуникативной компетентности, можно выделить ключевые компетенции, необходимые для ее формирования.

1. Давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться.
2. Социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации.
3. Осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации [4].

Исходя из вышесказанного мы полагаем, что структура коммуникативной компетентности в общем виде представляет собой совокупность следующих компонентов: когнитивного (знания, умения и навыки), личностно-эмоционального (связан с созданием эмоционального контакта с собеседником) и поведенческого.

Эмоциональный компонент включает в себя самооценку личности; её направленность на общение, на деятельность или на самого себя; определение позиции в общении; умение понимать эмоциональное состояние партнера по общению и др.

Когнитивный компонент подразумевает наличие конкретных знаний, умений и навыков владения коммуникативной техникой общения.

Поведенческий компонент состоит из системы таких умений как: умения невербальной коммуникации, умения управлять коммуникативным процессом. Эти компоненты не являются частями целого. Содержание каждого компонента раскрывается через другой компонент. Во время общения все компоненты должны быть включены в работу.

Н.Б. Буртова в структуре коммуникативной компетентности выделяет социально-психологический, индивидуально-психологический и психофизиологический уровни.

На социально-психологическом уровне коммуникативная компетентность проявляется во взаимодействии людей в процессах деятельности, общения, познания. Коммуникативная компетентность на этом уровне позволяет строить коммуникацию на предвидении ее результатов, удовлетворении социальных потребностей. Её формирование на этом уровне происходит как стихийно в процессе формального общения и воспитания, так и на основе целенаправленного обогащения знаний, умений, навыков, привычек. Коммуникативную компетентность на индивидуально-психологическом уровне определяют особенности ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления, воли, эмоций, воображения, психическое состояние субъекта. На психофизиологическом уровне определяют тип высшей нервной деятельности, темперамент, экстра- и интровертированность, возрастные и гендерные различия [5].

Относительно проблемного поля нашего исследования, наиболее интересным представляется индивидуально-психологический уровень, работа над которым будет строиться по следующим направлениям: развитие гибкости в общении, визуальной коммуникации, эффективного взаимодействия с людьми, вербальных средств, визуальной коммуникации, невербальных средств.

Таким образом, коммуникативную компетентность нами будем рассматривать как способность личности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, что соответствует определению А. Крылова и Е.В. Прохоровой, в состав которой включаются совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса: умение понимать эмоциональное состояние сверстника и взрослого, умение выслушать другого человека, умение получать необходимую информацию в общении, соотносить свои желания, стремления с интересами других людей.

Для развития коммуникативной компетентности необходим ряд предпосылок. Каждый возрастной период характеризуется своим новообразованием в коммуникативной деятельности.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка отношений ребёнка с людьми. На этом этапе происходит становление ребёнка как социального существа. Это связано с тем, что в этот период расширяется и обновляется круг общения ребёнка, в связи с включением его в школьный коллектив, происходит расширение границ познания окружающего мира, в том числе и мира социального, обуславливающего направленность и специфику межличностного общения в различных жизненных ситуациях [6].

Что касается коммуникативной компетентности младших школьников, то в возрасте 7 – 11 лет ребёнок должен обладать набором следующих знаний, умений и навыков в сфере общения как со взрослыми, так и со сверстниками: желание общаться, наличие внеситуативно-деловой формы общения (по М.И. Лисиной), умение вступать в общение и грамотно выходить из данного процесса, овладеть навыками адекватного употребления средств общения, уметь выражать эмпатию, принимать точку зрения другого человека и уметь отстоять свою и др.

Кроме того, данный возраст является сензитивным в плане выработки как морально-нравственных привычек школьника, так и социально-значимых, определяющих вектор взаимоотношений детей друг с другом в ходе общения [7]. Помимо этого, в данном возрасте на основе имеющихся предпосылок коммуникативных компетенций идет становление коммуникативной компетентности.

Технологии социально-культурной деятельности обладают реабилитирующей функцией. Они позволяют научить ребёнка или взрослого-инвалида адекватно участвовать в самых разнообразных формах и ситуациях общения, пользоваться всеми доступными средствами массовой информации, компьютером, книгами, обучить инвалида знаниям и навыкам, увеличивающим степень его самостоятельности в выборе и осуществлении способов трудовой деятельности, проведения досуга и развлечений, круга общения и самообслуживания.

Авторы уделяют большое значение методу театрализации, суть которого заключается в соединении звуков, цвета, мелодии в пространстве и времени, раскрывающих образ в разных вариациях, пронося их через единое «сквозное действие», которое объединяет и подчиняет себе все используемые компоненты по закону сценария.

Следовательно, метод театрализации предстает как сложный творческий метод, наиболее близко стоящий к театру, имеющий глубокое социально-психологическое обоснование.

Метод театрализации в силу двойственности своей функции способствует превращению культурно-досуговой деятельности в бифункциональную утилитарно-художественную форму, в которой «первая и основная функция (то есть сила, вызывающая их к жизни) есть функция дидактическая, педагогическая, информационная, пропагандистская, агитационная, а художественный смысл и эстетическое наслаждение «прикладываются» здесь к этой внеэстетической, жизненно-практической, коммуникативной функции». Именно благодаря своей социально-педагогической и художественной бифункциональности театрализация и выступает одновременно как социальная художественная обработка жизненного материала и особая организация поведения и действия личности в условиях досуга, что является немаловажным в работе с детьми с нарушением зрения.

Для нашего исследования наиболее актуальными вопросами являются: изучение особенностей сформированности коммуникативной компетентности и её развитие у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

В специальной психологии и педагогике интерес к проблеме общения и формирования коммуникативной компетентности лиц с нарушениями в развитии связан с тем, что в условиях аномального развития процесс общения приобретает качественное своеобразие в зависимости от структуры нарушения. Общая динамика развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья подчинена тем же закономерностям, что и в норме (А. Адлер, М.С. Каган, В.И. Лубовский, Е.М. Мастокова, Г.А. Урунтаева, О.Н. Усанова), но у всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются особенности, связанные с нарушением сенсорной, двигательной или познавательной сферы. Это приводит к ограничению возможностей получения информации из окружающего мира, изменению способов коммуникации и средств общения, трудностям социальной адаптации и обеднению социального опыта (Т.А. Власова, Л.С. Волкова, Л.С. Выготский, В.З. Денискина, М.И. Земцова, А.Г. Зикеев, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, Е.А. Стребелева, О.Н. Усанова и др.).

На основе анализа исследований к особенностям коммуникативной компетентности младших школьников с ОВЗ можно отнести: значительное отставание в овладении средствами общения, особенностями и трудностями протекания контактов, развития коммуникативных средств и навыков, и наличием ведущей формы общения для детей с ОВЗ – внеситуативно-познавательная. В этой связи, актуальным становится вопрос поиска новых решений проблемы развития и коррекции коммуникативных качеств младших школьников с нарушением зрения. Наиболее эффективным средством развития коммуникативной компетентности младших школьников с ОВЗ является на наш взгляд театрализация.

Несмотря на то, что проблема активного включения инвалидов в культурное пространство с помощью социокультурных технологий остается до конца нерешенной, существует ряд арт-терапевтических технологий, позволяющих осуществить социокультурную адаптацию инвалидов в обществе. В исследованиях Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова отмечается, что в России издавна и традиционно использовалась практика участия деятелей театрального искусства в социально-культурной реабилитации и поддержке людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе незрячих и слабовидящих [8].

Большой опыт социокультурной реабилитации накоплен в системе Всероссийского общества инвалидов (ВОИ), на базе специализированных домов культуры, клубов, интернатов, где широко распространенной является художественная самодеятельность.

В психолого-педагогической литературе накоплен материал по работе с детьми с ОВЗ с использованием таких арттерапевтических средств как музыкотерапия, библиотерапия, имажотерапия и др.

Метод театрализации наиболее органичен и легко вписывается в коррекционно-воспитательную работу с детьми с нарушением зрения, так как он призван, прежде всего, создать зрелищно-активную ситуацию, при которой каждый присутствующий будет уже не просто пассивным созерцателем, а активно реагирующим зрителем. В такой ситуации ребёнок вместе с другими сверстниками проникается общим настроением, его увлекает единый порыв, коллективное устремление и действие.

Дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, должны так же, как и нормально развивающиеся сверстники должны

овладеть набором компетенций, необходимых для развития коммуникативной компетентности.

Огромные возможности социокультурных технологий в социальной реабилитации детей, имеющих тяжелую зрительную патологию, реализуются далеко не в полном объеме. В большинстве образовательных организаций и учреждений дополнительного образования их использование практически не выходит за рамки тех занятий, которые ведутся со здоровыми детьми.

Использование социально-культурных технологий помогает детям с ОВЗ развить творческую деятельность, коммуникативные навыки, умение общаться с аудиторией. Творческий компонент позволяет избежать монотонности и однообразия в осуществлении соответствующих реабилитирующих заданий.

Проблема активного включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья начальной школы в культурное пространство с помощью социокультурных технологий ведет к необходимости существенной перестройки образовательной деятельности школы в соответствии с требованиями жизни и реабилитационными задачами. Известно, что не только учителя и работники дополнительного образования, но и сотрудники реабилитационных центров часто некомпетентны в социокультурной реабилитации и действуют интуитивно.

Рассмотренная нами структура коммуникативной компетентности взята за основу при проведении экспериментального исследования. Она позволяет разработать модель, определить направления, содержание и методы деятельности по формированию коммуникативной компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детской театральной студии.

В связи с тем, что в сельских районах система дополнительного образования активно развивается, наиболее доступной формой досуговой деятельности выступает театральная студия. К тому же, сохранился кадровый потенциал, способный организовать как работу со взрослыми, так и с детьми и сосредоточенный в районных домах культуры.

Деятельность детской театральной студии является одним из видов социально-культурной деятельности и выполняет следующие функции: гоминизации (педагог студии обучает самостоятельному творчеству и способам моделирования собственной жизни, воспитывает уверенность в собственных силах личности, инкультурации (способствует изучению культурного наследия), индивидуализации (основывается на изучении и удовлетворении интересов личности младшего школьника).

Детская театральная студия выступает средой, в которой путем формирования готовности к творческому самовыражению можно создать условия максимально благоприятные для развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

С.В. Батуева выделяет позитивные направления занятий детей в театральной студии: внешней и внутренней социализации ребёнка; помогает ему легко войти в театральную работу; освободиться от внутренних зажимов; вырабатывает чувство партнерства и товарищества; развивает волю, целеустремленность, толерантность и другие личностные качества, необходимые для успешного взаимодействия с социальной средой; активизирует и развивает интеллектуальные и одновременно образно-творческие способности ребёнка; расширяет спектр социальных ролей; при помощи театральной образности расширяет и стимулирует творческое и прогностическое мышление [9].

В задачу детской театральной студии входит поиск адекватных форм реагирования на формирования адекватных качеств личности ребёнка, его социальной адаптации, основанной на закономерностях развития ребёнка.

Ещё одним преимуществом театральной студии является то, что в ней созданы все условия для свободного досугового общения, которое обуславливает уровень развития коммуникативной компетентности.

Взаимодействие в театральной студии происходит в виде игровых занятий, на которых происходит формирование выразительности речи ребёнка, интеллектуальное и художественно-эстетическое воспитание. В результате у ребёнка формируются адекватные представления о мире, он учится выражать свое отношение к добру и злу, познает радость, связанную с преодолением трудностей общения, неуверенности в себе. Игровые технологии на сегодняшний день так и остаются «инновационными» в системе российского образования. Они имеют огромный потенциал с точки зрения приоритетной образовательной задачи: формирования субъектной позиции ребёнка в отношении творческой деятельности, общения и самого себя [9].

Игра – наиболее доступный ребёнку, интересный способ переработки, выражения эмоций, впечатлений. Театрализованная игра – одно из эффективных средств развития коммуникативных способностей ребёнка в процессе осмысления им нравственного подтекста литературного произведения, участие в игре, создающей благоприятные условия для развития чувства партнёрства, освоения способов позитивного взаимодействия. В ходе совершенствования диалогов и монологов, освоения выразительности речи эффективно происходит не только речевое развитие ребёнка, но и развитие его коммуникативных способностей. В театрализованной игре дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы эмоционального выражения, самореализуются, самовыражаются, знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки, которые способствуют развитию психических процессов, качеств и свойств личности – воображения, самостоятельности, инициативности, эмоциональной отзывчивости, коммуникативности.

В результате у ребёнка развивается коммуникативная компетентность как важнейший фактор формирования личности,

один из главных видов деятельности человека, устремленный на познание и оценку самого себя через посредство других людей.

Создание досугового объединения в виде детской театральной студии на базе общеобразовательных, инклюзивных школ для детей с ограниченными возможностями здоровья позволит, на наш взгляд решить имеющиеся проблемы в развитии коммуникативной компетентности младших школьников с ОВЗ.

Таким образом можно говорить о том, что театрально-игровая деятельность в условиях театральной-студии будет способствовать развитию коммуникативной компетентности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, так как наличие проблем связанных с адекватным выражением эмоций, проявлением тех или иных нравственных поступков, вербальным выражением своего эмоционального состояния и другие особенности могут быть нивелированы за счет воздействия на эмоциональную и нравственную сферу в процессе подготовки и реализации театральных постановок.

Библиографический список

1. Поповичев А.В. *Формирование навыков общения дошкольников с задержкой психического развития в процессе театрализованных игр*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2004.
2. Куницына В.Н. *Межличностное общение: учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер, 2001
3. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли*: пособие для учителя Москва: Просвещение, 2011.
4. Рузская А.Г. Развитие общения ребёнка со взрослыми и сверстниками. *Дошкольное воспитание*. 1988; 2: 44 – 49.
5. Буртова Н.Б. *Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития: на примере студентов – будущих педагогов-психологов*. Диссертация кандидата ... психологических наук. Томский государственный педагогический университет. Томск, 2004.
6. Мухина В.С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество*: учебник для студентов вузов. Москва: Академия, 1998.
7. Егорова В.В. Общение слепых детей младшего дошкольного возраста. *Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих детей*. Ленинград, 1981: 35 – 41.
8. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность*. Москва: МГУКИ, 2004.
9. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий *Педагогика: традиции и инновации: материалы международной научной конференции* Челябинск, 2011: 140 – 146.

References

1. Popovichev A.V. *Formirovanie navykov obscheniya doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya v processe teatralizovannyh igr*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambovskij gosudarstvennyj universitet im. G.R. Derzhavina. Tambov, 2004.
2. Kunicyna V.N. *Mezhlichnostnoe obschenie: uchebnik dlya vuzov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2001
3. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole. Ot dejstviya k mysli*: posobie dlya uchitelya Moskva: Prosveschenie, 2011.
4. Ruzskaya A.G. Razvitie obscheniya rebenka so vzroslymi i sverstnikami. *Doshkol'noe vospitanie*. 1988; 2: 44 – 49.
5. Burtovaya N.B. *Kommunikativnaya kompetentnost' lichnosti i social'no-psihologicheskie faktory ee razvitiya: na primere studentov – buduschih pedagogov-psihologov*. Dissertaciya kandidata ... psihologicheskikh nauk. Tomskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. Tomsk, 2004.
6. Muhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo*: uchebnik dlya studentov vuzov. Moskva: Akademiya, 1998.
7. Egorova V.V. Obschenie slepyh detej mladshego doshkol'nogo vozrasta. *Voprosy obucheniya i vospitaniya slepyh i slabovidyashchih detej*. Leningrad, 1981: 35 – 41.
8. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Social'no-kul'turnaya deyatel'nost'*. Moskva: MGUKI, 2004.
9. Mihajlenko T.M. Igrovyje tehnologii kak vid pedagogicheskikh tehnologij *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* Chelyabinsk, 2011: 140 – 146.

Статья поступила в редакцию 25.01.18

УДК 376. 3. 018. 42

Mzhelskaya N.V., senior teacher, Department of Special Pedagogy and Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: agpa.spip@mail.ru

THE SPECIFICS OF COLOR PERCEPTION DEVELOPMENT IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH VIOLATION OF EYE-SIGHT. The article presents results of studying the color perception of preschool children with visual impairment. The theoretical analysis of ontogenetic aspects of this process is presented, and recommendations for teachers and parents on its development are outlined. The development of color perception plays an important role in the life of each child. Thanks to this visual function, he is able to perceive all colors. Acquaintance with color and orientation in its basic shade allows the preschooler to learn and deepen the knowledge of the surrounding world, to make deliberate actions and improve his mood. Timely detection of difficulties in the development of color perception allows in the sensitive development periods (which is the preschool age) to correct and compensate for its violations through the creation of special educational conditions and thereby ensure a sufficient level of preparation for the school on this issue.

Key words: color, color perception, visual impairment.

Н.В. Мжельская, ст. преп. каф. специальной педагогики и психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: agpa.spip@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦВЕТОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Работа проводится при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках проекта № 16-16-22012.

В статье представлены результаты изучения цветового восприятия детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Представлен теоретический анализ онтогенетических аспектов данного процесса и обозначены рекомендации для педагогов и родителей по его развитию. Развитие цветового восприятия играет важную роль в жизни каждого ребенка. Благодаря этой зрительной функции он способен воспринимать все цвета. Знакомство с цветом и ориентация в основных его оттенках позволяет дошкольнику изучать и глубже познавать окружающий мир, совершать обдуманные действия и улучшать свое настроение. Своевременное выявление трудностей в развитии цветового восприятия позволяет в сензитивные периоды развития (которым является дошкольный возраст) скорректировать и скомпенсировать его нарушения через создание специальных образовательных условий и тем самым обеспечить достаточный уровень подготовки к школе по данному вопросу.

Ключевые слова: цвет, цветовое восприятие, нарушение зрения.

Одна из первых характеристик окружающего мира, которую воспринимают дети – это цвет. Цвет – это единственный сенсорный эталон, который воспринимается только зрением. В ходе исследования, организованное командой специалистов, участвующих в реализации гранта, направленное на выявление особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, было выявлено большое количество детей, имеющих нарушение цветового восприятия и возникающее, в первую очередь, в связи с нарушением зрения.

А между тем, грубые нарушения сенсорного отражения вызывают снижение эмоционального воздействия цвета, ослабляют интерес к окружающей среде, что сказывается на снижении активности и избирательности восприятия.

Цвет воздействует на психику ребенка, он затрагивает не только эмоции, но и его познавательное развитие.

Цветовое восприятие может сводиться к оценке светлоты (видимой яркости), цветового тона (самого цвета) и насыщенности (показателя, пропорционального степени отличия цвета от серого равной светлоты, отраженного поверхностью света). Основные механизмы восприятия цвета врожденные, они локализованы на уровне подкорковых образований мозга (наружные коллатеральные тела и передние бугры четверохолмия) и коркового зрительного центра затылочной доли головного мозга [1].

Человек воспринимает информацию об изображении, свете, цвете с помощью структур глаза, но, по сути, видим мы мозгом. По определению Л.П. Урванцева, благодаря сложной структуре и механизмам обработки информации, поступающей от зрительных анализаторов в головном мозге, есть следующие способности, касающиеся цветовосприятия:

- цветовая память позволяет человеку связывать определенные объекты окружающей действительности с цветами: даже в воображении мы знаем, что небо голубое, а трава зеленая, и можем воспроизвести эти цвета;

- когнитивное обесценивание позволяет нам воспринимать цвета предметов без учета освещения. Благодаря цветовой памяти и обработке зрительной информации человек может воспринимать цвета предметов одинаково даже при разном освещении;

- цветовая константность также позволяет воспринимать постоянный цвет предметов, независимо от яркости освещения и его оттенка [2].

Цветовое восприятие и его формирование у детей с нарушением зрения значительным образом отличается от развития указанного восприятия у детей с нормой развития. Данный факт связан с сенсорной основой имеющегося недостатка и, соответственно, приобретает ряд специфических особенностей.

Так, по мнению М.В. Маршаловой, независимо от того, какой тип восприятия складывается у слепого или слабовидящего ребенка, оно будет обладать всеми свойствами, выделенными в психологии (избирательность, осмысленность, обобщенность, апперцепция, константность). Однако, не стоит забывать, что проявление и развитие указанных свойств восприятия зависит от того, в каком виде они проявляются, а также от уровня психического развития ребенка. Соответственно, при слепоте и слабо-видении, в силу структуры нарушения, наблюдается редуцированность проявлений некоторых свойств восприятия:

- избирательность восприятия будет характеризоваться ограниченностью, узким кругом интересов, снижением активности отражательной деятельности, меньшим, по сравнению с нормой, эмоциональным воздействием объектов внешнего мира;

- апперцепция проявляется слабее, чем в норме, что также обусловлено наличием недостаточного чувственного опыта;

- осмысление и обобщение образов осложняется недостаточностью чувственного опыта и снижением полноты и точности отображаемого; сокращается зона константного чувственного восприятия [3].

Таким образом, дети с нарушением зрения испытывают трудности в восприятии формы, размера, цвета.

По мнению В.П. Ермакова, у детей с нарушением зрения имеются нарушения цветоразличительных функций и контрастной чувствительности зрения [4].

Л.А. Ремезова утверждает, что степени выраженности нарушения цветоразличения у детей с нарушениями зрения неодинаковы и зависят от непосредственного диагноза заболевания органа зрения. Известно, что нарушение рефракции чаще всего приводят к легким формам нарушения цветового зрения. При близорукости наблюдается нормальная трихроматизация, то есть нормальное зрение человека, при котором орган зрения распознает оттенки всех трех основных цветов (красный, синий, желтый). При изменениях на глазном дне могут быть некоторые нарушения цветоразличения. Заболевания хрусталика чаще всего не приводят к нарушению цветовосприятия. Осложнение цветоразличения характерно для дистрофии сетчатки, при которой нарушение цветового зрения начинается со снижения порога чувствительности между красным и зеленым цветами. Частичная атрофия зрительных нервов иногда приводит к патологии цветового зрения. Так, например, атрофия зрительных нервов после ретробульбарного неврита сопровождается резко выраженным снижением цветоразличения, при врожденной атрофии зрительного нерва наблюдается снижение чувствительности красного, зеленого и синего цветов [5].

Также, при нарушении различительной способности к цвету дошкольники испытывают затруднения при узнавании разных цветов.

Выделяют следующие типы нарушений цветового зрения:

- полная цветовая слепота: (все цвета кажутся серыми – ахроматизация);

- частичное нарушение цветоразличения (не различение оттенков красных и зеленых цветов). В этом случае все цвета нередко воспринимаются в двух основных тонах – желтом и голубом. В некоторых случаях отмечается преимущественное снижение различительной способности к красным, в других – зеленым лучам;

- частичное нарушение цветоразличения сине-фиолетовой части спектра.

Кроме того, при анализе особенностей развития цветового восприятия у детей с нарушением зрения, имеет значение время приобретения нарушения. На основании этого, Е.Б. Рабкин, выделил врожденные и приобретенные нарушения цветовосприятия. Данный параметр крайне важен, поскольку при врожденных и приобретенных формах цветонарушений чувствительность зрительного анализатора к разным участкам спектра различна. Так, в случае врожденных нарушений отмечается снижение чувствительности к красному и зеленому цветам, а при приобретенных нарушениях – к трем основным цветам: красному, зеленому, синему. Врожденные формы нарушений цветоразличения имеют устойчивый, стабильный характер, а приобретенные весьма изменчивы, могут переходить одна в другую. Цветоразличительная функция при приобретенных формах нарушений может давать

значительные сдвиги в развитии и даже полностью нормализоваться [6].

Таким образом, в условиях нарушенного зрения своеобразие цветового восприятия проявляется:

- в снижении степени и точности цветового восприятия;
- в появлении фрагментарности и искаженности цветового восприятия предметов;
- в замедленности и нечеткости и опознания цвета предметов;
- в нарушении одновременности и дистантности восприятия;
- в ослаблении ряда свойств восприятия (избирательности, активности и др.);
- в снижении уровня эмоциональности восприятия объектов и предметов окружающего мира [7].

У детей с нарушением зрения могут происходить разные изменения, связанные с цветоразличением и цветовосприятием. В целом, цветовое восприятие у детей с нарушением зрения характеризуется недостаточной избирательностью и малой дифференциацией.

Данному вопросу было уделено особое внимание в связи с тем, что в ходе исследования, организованное в рамках реализации гранта, было выявлено большое количество детей, имеющих нарушение цветового восприятия (70% от общей выборки). Из них 12,7% детей имели данную проблему в связи с наличием сенсорного недостатка.

Для выявления имеющегося уровня развития цветового восприятия у обследуемых детей использовался ряд диагностических заданий, предложенных Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной [8]:

- выбор цвета по наглядному образцу (задание на зрительное узнавание цветов и соотнесения одинаковых цветов);
- выбор цвета при названии его взрослым (задание на зрительно-слуховое узнавание цвета);
- самостоятельное называние цвета (задание на знание названия цветов, и употребление их в речи);
- размещение цвета по наглядному образцу (задание на зрительное узнавание цветов и зрительно-цветовая ориентировка в микро-пространстве).

Анализируя полученные данные, можно сделать следующие выводы.

1. У детей с нарушением зрения преобладает средний уровень цветовосприятия, который характеризуется тем, что ребёнок начинает группировать предметы по цвету, размещает цвета по наглядному образцу после небольшой помощи диагноста, испытывает небольшие затруднения при нахождении цвета по называнию его взрослым, затрудняется в назывании цвета самостоятельно, опирается на «опредмечивание» названия.

2. Дети затрудняются с типом задания, которое направлено на зрительное узнавание цветов и ориентировку в цветовом микропространстве.

3. Выявлены затруднения в выполнении заданий, связанных с определением оттенка какого-либо цвета, так испытуемые называли различные оттенки цвета одним названием соответствующего цвета.

4. Восприятие цвета окружающей действительности детьми со зрительной депривацией зависит от следующих факторов:

- освещенность пространства;
- контраст предлагаемых предметов;
- расстояние предметов до глаз.

По результатам диагностики, родители (законные представители), а также педагоги образовательных организаций получили список рекомендаций, относительно значимости развития цветового восприятия у детей с нарушениями зрения, а также по вопросам организации коррекционно-развивающей работы,

как в образовательной организации, так и в домашних условиях.

В первую очередь, перед родителями, педагогами был поставлен ряд задач:

- расширить представления детей о цветовых эталонах;
- способствовать формированию способов обследования цветовых свойств предметов;
- развивать способность систематизировать знания о цветах и их оттенках;
- закрепить представления о цвете в микро- и макропространстве;
- развивать высшие психические функции ребёнка, с опорой на представление о цвете;
- развивать взаимосвязь и взаимодействие цветового и эмоционального восприятия.

При консультировании родителей и других участников образовательного процесса нами были выделены условия формирования цветовосприятия:

- создание системы работы по формированию чувства цвета у детей в процессе изобразительной деятельности;
- широкое использование в работе с детьми по формированию эстетического восприятия цвета колорита произведений изобразительного искусства;
- целенаправленный отбор, а при возможности и изготовление пособий, использование разнообразных дидактических игр;
- организация систематических наблюдений в природе, выделение цвета ее объектов и явлений;
- эстетическое оформление среды (например, использование детских работ в оформлении микросоциума).

Также важно было расставить ключевые ориентиры не только для педагогов, но и для родителей (законных представителей) детей с целью оптимизации процесса развития цветового восприятия:

- знание и отличие основных оттенков, насыщенности, контрастности цветов;
- узнавание цветов в реальных предметах в животном и растительном мире;
- нахождение предметов заданного оттенка в окружающем мире;
- зрительное различение и называние группы с однородным цветом;
- создание панно, картин по образцу, словесному описанию, по схеме и вырезанных по контуру цветных и одноцветных изображений;
- замечание цветов движущего объекта и движущих объектов;
- ориентирование на цвет как постоянный признак предметов и явлений окружающего мира;
- правильное называние эталонов цвета при описании, классификации группы предметов;
- создание узоров (например, на магнитной доске, с использованием мозаики).

Таким образом, развитие цветового восприятия играет важную роль в жизни каждого ребёнка. Благодаря этой зрительной функции он способен воспринимать все цвета. Знакомство с цветом и ориентация в основных его оттенках позволяет дошкольнику изучать и глубже познавать окружающий мир, совершать обдуманные действия и улучшать себе настроение.

Своевременное выявление трудностей в развитии цветового восприятия позволяет в сензитивные периоды развития (которым является дошкольный возраст) скорректировать и компенсировать его нарушения через создание специальных образовательных условий и тем самым обеспечить достаточный уровень подготовки к школе по данному вопросу.

Библиографический список

1. Фрилинг Г. Ауэр. К. *Человек, цвет, пространство*. Москва, 1973.
2. Урванцев Л.П. Психология восприятия цвета. *Методическое пособие*. Ярославль, 1981.
3. Маршалова М. В. Особенности зрительного восприятия у дошкольников с нарушением зрения. *Дошкольная педагогика*, 2008; 31 – 39.
4. Ермаков В.П., Якунин Г.А. *Основы тифлопедагогике: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: ВЛАДОС, 2000.
5. Ремезова Л.А. Касаткина С.М. *Формирование представлений о цвете у дошкольников с нарушением зрения: методическое пособие*. Тольятти: СГПУ, 2002.
6. Плаксина Л.М. *Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. Дидактический материал*. Москва, 1985.
7. Никулина Г.В., Фомичева Л.В., Замашнюк Е.В. *Зрительное Восприятие. Диагностика и развитие: учебно-методическое пособие*. Киров: МЦНИП, 2013.
8. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. *Практикум по детской психологии*. Москва: Просвещение, 1995.

References

1. Friling G. Au'er. K. *Chelovek, cvet, prostranstvo*. Moskva, 1973.
2. Urvancev L.P. *Psichologiya vospriyatiya cveta. Metodicheskoe posobie*. Yaroslavl', 1981.
3. Marshalova M. V. Osobennosti zritel'nogo vospriyatiya u doshkol'nikov s narusheniem zreniya. *Doshkol'naya pedagogika*, 2008; 31 – 39.
4. Ermakov V.P., Yakunin G.A. *Osnovy tiflopedagogiki: Razvitie, obuchenie i vospitanie detej s narusheniyami zreniya: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. Moskva: VLADOS, 2000.
5. Remezova L.A. Kasatkina S.M. *Formirovanie predstavlenij o cvete u doshkol'nikov s narusheniem zreniya: metodicheskoe posobie*. Tol'yatti: SGPU, 2002.
6. Plaksina L.M. *Razvitie zritel'nogo vospriyatiya u detej s narusheniem zreniya. Didakticheskij material*. Moskva, 1985.
7. Nikulina G.V., Fomicheva L.V., Zamashnyuk E.V. *Zritel'noe Vospriyatie. Diagnostika i razvitie: uchebno-metodicheskoe posobie*. Kirov: MCNIP, 2013.
8. Uruntaeva G.A., Afon'kina Yu.A. *Praktikum po detskoj psihologii*. Moskva: Prosveschenie, 1995.

Статья поступила в редакцию 25.01.18

УДК 37.035.2

Selin P.V., Colonel of Internal Service, Head of Chita Suvorov School of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Chita, Russia),
E-mail: selinpetr@mail.ru

THE POSSIBILITY OF APPLICATION OF SYNERGETIC APPROACH TO THE STUDY OF THE PROCESS OF TEAM BUILDING. The article discusses the fundamentals of synergetic method in the Humanities. The main trends in the methodology of self-organizing processes are indicated. The problem of possibility of application of synergetic approach to the study of the phenomenon of the teaching staff cohesion is stated. The consolidation of the collective in recent years is at the very center of sociological, psychological and pedagogical research and becomes the object of research from the point of view of synergetics, since it can be considered as an emergent phenomenon as a result of organizational transformations in the collective aimed at developing common values and the ability to solve complex problems arising before the collective of the educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia. It is proposed to consider the cohesion of the teaching staff as an emergent effect of the organizational influences within the education organization. To understand the idea of self-organization and to comprehend the possibility of studying the aspects of self-organization in the aspect of developing methods and problems of uniting the teaching staff, the author in detail considered the synergetic approach and those ideas that are most applicable to the stated topic.

Key words: synergetics, synergetic approach, theory of self-organization, emergence, structure, consolidation, cohesion, point of bifurcation, mode with peaking, nonlinearity.

П.В. Селин, полковник внутренней службы, начальник Читинского суворовского училища МВД России, г. Чита,
E-mail: selinpetr@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОЦЕССОВ СПЛОЧЕНИЯ КОЛЛЕКТИВА

В статье рассмотрены основы синергетического метода в гуманитарных науках. Обозначены основные направления в методологии исследования самоорганизующихся процессов. Поставлена проблема возможности применения синергетического подхода в изучении феномена сплоченности педагогического коллектива. Сплочение коллектива в последние годы находится в самом центре социологических, психологических и педагогических исследований и становится объектом исследования с точки зрения синергетики, так как может рассматриваться как эмерджентный феномен в результате организационных преобразований в коллективе, направленных на выработку единых ценностей и способности решать сложные задачи, встающие перед коллективом образовательного учреждения МВД России. Предлагается рассматривать сплоченность педагогического коллектива как эмерджентный эффект в процессе организационных воздействий внутри педагогической организации. Для понимания сущности самоорганизации и осмысления возможности изучения аспектов самоорганизации в аспекте разработки методов и проблем сплочения педагогического коллектива, автором детально рассмотрен синергетический подход и те идеи, которые наиболее применимы к заявленной теме.

Ключевые слова: синергетика, синергетический подход, теория самоорганизации, эмерджентность, структура, сплочение, сплоченность, точка бифуркации, режим с обострением, нелинейность.

Все чаще в гуманитарных науках реализуется возможность применения синергетического подхода к изучению различных социальных феноменов. Сфера исследований в области самоорганизации систем весьма разнообразна и получила освещение в ряде научных направлений, в том числе и в гуманитарной сфере.

Применяемые в гуманитарной сфере идеи, основатель синергетики Г. Хакен раскрыл следующим образом:

- 1) анализируемые системы состоят из нескольких или многих одинаковых, или разнородных частей, которые находятся во взаимодействии друг с другом;
- 2) эти системы являются нелинейными;
- 3) при рассмотрении физических, химических и биологических систем речь идёт об открытых системах;
- 4) эти системы подвержены внутренним и внешним колебаниям;
- 5) системы могут стать нестабильными;
- 6) с ними происходят качественные изменения;
- 7) в этих системах обнаруживаются эмерджентные новые качества;
- 8) возникают пространственные, временные, пространственно-временные или функциональные структуры;

- 9) структуры могут быть упорядоченными или хаотическими;
- 10) во многих случаях возможна математизация» [1, с. 55].

В педагогике принципы теории самоорганизации также все чаще находят свое место. На наш взгляд, основные идеи синергетики эвристичны при подходе к исследованию коллектива, и, в частности, к процессам формирования сплоченности педагогического коллектива. При этом в педагогической науке коллектив, безусловно, можно рассматривать, как открытую систему, и, как пишет И.Н. Трофимова, человек, организм, отдельные функциональные системы, отдельные клетки, сообщество организмов могут быть рассмотрены как открытые динамические системы, не находящиеся в равновесии, но имеющие устойчивость за счет самоорганизации хаоса потенциальных состояний в определенные структуры. Как поведение в целом, так и сопровождающие его функциональные системы отвечают характеристикам динамических диссипативных систем, рассматриваемых синергетикой [2].

Для понимания сущности самоорганизации и осмысления возможности изучения аспектов самоорганизации в аспекте разработки методов и проблем сплочения педагогического коллектива, более детально рассмотрим синергетический подход и те идеи, которые наиболее применимы к интересующей нас теме.

Появление ключевых слов «самоорганизация», «самоорганизующиеся системы» (У.Р. Эшби) и «открытые системы» (Л. фон Берталанфи) позволило родиться новому научному направлению, ставящему во главу исследования основное свойство материи – самоорганизацию. Синергетический подход в научной методологии явился тем звеном, который объединил и продолжил поиски всеобщих диалектических закономерностей.

Центральной идеей синергетики является самоорганизация открытых систем. Данная идея вполне применима при исследовании процессов, происходящих в коллективе. Под самоорганизацией подразумевается «процесс спонтанного (самопроизвольного) упорядочивания (перехода от хаоса к порядку), образования и эволюции структур в открытых нелинейных средах» [3, с. 227]. И. Пригожин указывал, что процесс самоорганизации возможен только при условии неравновесности: «... возникновение и существование самоорганизующихся систем является следствием неравновесности и соответствующих нелинейных регуляторных связей ...» [4, с. 442].

Синергетический подход к изучению педагогического коллектива применила И.В. Данилова, которая определила педагогический коллектив как открытую, нелинейную, неравновесную диссипативную структуру, которая флуктуирует в разных направлениях между такими уровнями, как «кооперация» – «автономия» – «коллектив», сохраняя устойчивость в неравновесных условиях (создаваемых как внешними, так и внутренними воздействиями) благодаря гибкому управлению руководителя, занимающего позицию фасилитатора [5].

Что касается возможности переноса идеи самоорганизации системы при исследовании процессов, происходящих в педагогическом коллективе, то необходимо выделить ряд особенностей, диктуемых спецификой применения синергетического подхода в гуманитарных науках. Так, если в природе самоорганизация является стихийной, она инициируется изнутри самой системой, то социальные процессы, такие как процессы в коллективе, имеют «двойную» природу: в них происходят как процессы самоорганизации, так и процессы организации (управление).

А.П. Назаретян, применивший синергетику к изучению социальных процессов одним из первых, видит выход из ситуации, когда в науке звучат сомнения в возможности применения теории самоорганизации в гуманитарных науках, в необходимости пересмотра концепции самоорганизации в социально-гуманитарных науках. Он считает, что теория самоорганизации нуждается в добавлении принципа управления, и в гуманитарных науках должно произойти совмещение двух этих принципов: «Обнаружилась взаимодополнительность категорий самоорганизации и управления, неравновесия и устойчивости... Управление, конкуренция и отбор неотделимы от таких категорий, как субъект, цель, информация, ценность, оптимальность и проч. Все категории подобного рода вовлекаются в интегральную системно-синергетическую модель...» [6, с. 71].

Для нашего исследования важны механизмы управления процессом сплочения коллектива, которые не станут застывшими. Руководитель осознает важность создания условий, при которых самоорганизация коллектива становится более благоприятной или выходит на такой аттрактор развития, который будет более предпочтительным и приводящим к большей эффективности деятельности всего коллектива.

Для понимания существа проблемы соотношения самоорганизации и управления очень важно подчеркнуть, что в социуме процессы самоорганизации не всегда сопоставимы с явлениями природного и животного мира, где процессы самоорганизации происходят спонтанно. Если в животном мире стремление к выживанию, а также совместному выживанию многих видов, «дозирует» агрессивность по отношению к другим видам, что доказали исследования К. Лоренца [7, с. 78 – 101], то в социуме данный механизм изначально блокируется и возникает необходимость актуализации приемлемых в обществе способов стимуляции самоорганизации. Одними из таких механизмов и должны стать организационные мероприятия, стимулирующие группу к сплочению.

Обращаясь к социальной синергетике, отметим трансформацию взглядов на природу хаоса применительно к обществу. Любая система переживает два состояния – хаос и порядок. Эти два состояния постоянно сменяют друг друга. Однако система находится в поиске устойчивости, т. е. стремится избежать переходов от хаоса к порядку. В физике ученые отмечают две особенности: в открытых средах система упорядочивается, в закрытых (не сообщающихся с внешней средой) стремится к хаосу. Мера

хаоса называется энтропией (S), мера порядка – негэнтропией (-S). Другими словами, в изолированной системе действует закон возрастания энтропии, в открытой системе возрастает негэнтропия. Для целей нашего исследования подобная идея эффективна, так как подчеркивает необходимость открытости коллектива – открытости к новым идеям, открытости к включению новых членов коллектива, открытости к организационным изменениям. На наш взгляд, сам уровень сплоченности – это результат правильной открытой политики, проводимой в коллективе. Однако при характеристике коллективов МВД России авторы все чаще говорят о «закрытости», «командном стиле управления», авторитарности, «жесткой иерархичности», «единоначалия» и отсутствии плюрализма во мнениях членов коллектива [8]. Можно подчеркнуть важность таких качеств именно для коллективов, выполняющих боевые задачи, но не для педагогического коллектива, воспитывающего будущих сотрудников МВД России.

Если обратиться к основным механизмам самоорганизации, то специалистами выделяются два начала: создающее структуры и рассеивающее неоднородности. При сильном рассеивании структуры не возникают. При эффекте локализации порождаются структуры. Для того чтобы в системе происходил процесс самоорганизации, необходим ряд условий:

во-первых, в открытых системах самоорганизация осуществляется благодаря большому количеству взаимодействующих элементов;

во-вторых, сильно неравновесные связи являются условием самоорганизации;

в-третьих, взаимодействие элементов внутри открытой системы должно быть когерентным и кооперативным;

в-четвертых, в неравновесных условиях возможно спонтанное возникновение предпосылок для уменьшения энтропии и для увеличения порядка. Устойчивость системы возможна и при малых отклонениях от равновесия. Однако большое отклонение от равновесия способствует потере устойчивости и в этих условиях возможно скачкообразное развитие системы [3, с. 67]. В этих принципах заложены те идеи, которые могут найти свою применимость в процессе сплочения коллектива при учете когерентных, кооперативных действий коллектива, в условиях извне поставленной неравновесной задачи при достаточно высоком уровне взаимодействия.

Г.Н. Сериков подчеркивает, что сплочение – это объективное явление, сопутствующее взаимодействию партнеров друг с другом, характеризующееся тем, что в процессе их взаимодействия происходит коррекция согласия между ними, обуславливающая онтогенез сплоченности, причем в процессе взаимодействия субъекты сплочения определяются с содержанием, методами и формами приемлемого для себя сотрудничества с партнерами [9]. По мнению А.Ю. Ефремова и А.Д. Григорьева, сплочение профессионального коллектива является сложным организационным процессом, в котором лидером определяются основные стратегические принципы сплочения, а каждый член коллектива (команды), с одной стороны – конкурирующие друг с другом субъекты, но с другой стороны – создающие единое пространство межличностных коммуникаций, обеспечивая эффективность выполнения общей задачи [10].

Синергетический подход к изучению процессов сплочения был применен В.В. Васильковой [11]. По ее мнению, суть синергизма состоит в эффектах совместного действия, сотрудничества, так как в условиях неопределенности успех совместных действий членов группы в огромной степени зависит от того, сложилась ли группа в синергетически действующую систему или представляет собой конгломерат слабо связанных «элементов» [12].

Сплоченность характеризуется степенью взаимодействия между членами коллектива, благодаря которому они едины, тесно взаимосвязаны друг с другом в совместном взаимодействии, способствующем достижению общепризнанных целей [13]. По мнению А.П. Шарухина, сплоченность можно определить как явление, в котором реализуется высокий уровень развития взаимоотношений в ценностно-ориентационной, военно-профессиональной и межличностно-бытовой сферах деятельности. Основными результатами сплоченности являются ценностно-ориентационное единство, боевая сработанность и высокий уровень совместимости членов коллектива [14]. По мнению И.Н. Калашниковой и Я.О. Первишовой, уровень сплоченности персонала любой организации напрямую влияет на результаты её деятельности [15].

У системы, как правило, в неравновесном состоянии имеется два пути – разрушение или самоорганизация. Г. Хакен пишет: «Необходимо учитывать, что неравновесное состояние системы приводит к точке её бифуркации, когда система может идти двумя путями: а) за счет нарастания тенденций к дезорганизации (энтропии) начнет распадаться; б) вследствие устойчивого усиления кооперативных процессов переходит в режим самоорганизации» [1, с. 30]. Личность или группа (коллектив) как системы также способны к самоорганизации или разрушению.

Рассмотрим ещё одну особенность открытой системы, которая изучается в синергетическом подходе. Исследователями замечена закономерность стремления открытой системы к самоорганизации, при котором производится новый тип системы. Так открытые в 1900 г. Бенаром гидродинамические ячейки, а в 1951 г. Белоусовым химические часы, давали пример самоорганизации, при которой порядок и хаос не исключали друг друга, а создавали своеобразный синтез [16, с. 313].

В 1967 – 68 гг. И. Пригожин назвал такой тип самоорганизации диссипативной структурой. В открытой среде при самоорганизации, как уже говорилось, существует два источника – создающего структуры и рассеивающего неоднородности. Этот рассеивающий фактор связывают с возникновением процесса диссипации и так называемых диссипативных структур. «Физические или химические структуры получили название диссипативных потому, что для их поддержания требуется больше энергии, чем для поддержания более простых структур, на смену которым они приходят» [17, с. 18]. Диссипативные структуры – структуры, возникающие в процессе самоорганизации, для осуществления которых необходим противоположный – дезорганизующий – рассеивающий (диссипативный) фактор. Другими словами, в состоянии термодинамического равновесия элементы системы ведут себя независимо, не образуя структуры. Однако изменение системы и приведение её в неравновесное состояние приводит к тому, что элементы, прежде независимые, начинают образовывать структуру и согласованно взаимодействуют.

Такое понимание самоорганизации систем подводит к переосмыслению роли хаоса, который утрачивает негативный смысловой оттенок. Без хаоса немыслим порядок, из хаоса рождается новая структура. Хаос необходим как средство перебора возможностей развития, в нём рождается та единственная случайность, которая изменяет течение процессов. Таким образом, и для образования новой реальности в коллективе необходим дезорганизующий элемент воздействия, чтобы группа начала действовать согласованно, выстраивая адекватные взаимодействия внутри себя и с внешней реальностью, но не в ущерб себе насколько это возможно. Применительно к педагогическому коллективу данный механизм может быть реализован в условиях постановки совершенно новой задачи в образовательном учреждении.

Ещё одной из перспективных идей самоорганизации является мысль, высказанная С. П. Курдюмовым и Е. Н. Князевой о «точке бифуркации», «блуждании по полю путей развития». Нелинейная система не имеет строго определенного пути. У неё имеется круг возможностей, по которому она «блуждает» в поиске новой устойчивости [3].

Важным понятием в синергетике является понятие бифуркации. Н.Н. Моисеев охарактеризовал явление бифуркации применительно к нелинейным, неравновесным процессам: «Организация системы обладает пороговыми состояниями, переход через которые ведет к резкому качественному изменению протекающих в ней процессов; к изменению самой организации» [9, с. 32]. Именно это «пороговое» состояние и называется точкой бифуркации. В этот момент прохождения системой порогового значения система находится в неравновесном состоянии и перед ней разворачивается целый веер возможностей. Как отметили И. Пригожин и И. Стенгерс «развитие системы в этот момент «вероятностное»; детерминистическое предсказание пути развития в этой ситуации невозможно» [17, с. 70].

Важным условием самоорганизации и усложнения структуры является неустойчивость системы (неравновесность), которая позволяет выйти на новый путь развития. Неустойчивые системы (среды) – «определенный класс систем (сред), поведение которых чувствительно к малым возмущениям, к хаотическим флуктуациям на микроуровне, состояние которых может резко изменяться под их влиянием» [3, с. 227]. И. Пригожин говорит о том, что без неустойчивости, случайности и бифуркации вооб-

ще невозможно какое-либо развитие [17]. Это не означает, что синергетика отвергает значимость устойчивости: «Хотя организация мира такова, что все в нем, в общем, устойчиво, но все устойчиво лишь относительно, до определенной степени, на некоей, пусть и длительной, стадии развития. Все в мире метастабильно. Сложноорганизованные системы имеют тенденцию распадаться, достигая своего развитого состояния. Неустойчивость диалектична. Устойчивость вырастает из неустойчивости, в результате неустойчивости, ибо начало, рождение нового структурного образования связано со случайностью, хаосом, неустойчивостью. А устойчивость, в конце концов, рано или поздно оборачивается неустойчивостью» [3, с. 32].

В случае управления педагогическим коллективом, особенно образовательных учреждений МВД России в виду сложных задач, стоящих перед будущими сотрудниками полиции, важно создании ситуации неопределенности, непрерывного развития, неравновесности, постановки новой сложной задачи, тогда процессы самоорганизации и сплочения коллектива будут эффективными.

Еще одной из эвристических идей, которые могли бы быть применены в отношении процессов сплочения педагогического коллектива, может стать идея выбора нового пути развития вблизи точки бифуркации и «режим с обострением». По И. Пригожину, неустойчивость системы обостряется именно в точке бифуркации, при этом в этот момент важна роль флуктуаций, выводящие систему на новый путь развития: «... вблизи точек бифуркации в системах наблюдаются значительные флуктуации. Такие системы как бы «колеблются» перед выбором одного из нескольких путей эволюции» [17, с. 56]. Однако по мнению Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова, флуктуации только в режиме с обострением, когда появляется механизм обратной положительной связи, малое воздействие выводит систему на новый путь развития [3].

Нелинейность как принцип самоорганизации системы не раз описывалась основателями синергетики, так С. П. Курдюмов и Е. Н. Князева описали особенности «феномена нелинейности»:

- 1) принцип «разрастания малого», «усиление флуктуаций». Нелинейность может усиливать флуктуации;
- 2) «пороговость чувствительности». Определенные нелинейные системы имеют «критическую точку», ниже которой – все стирается, выше – многократно возрастает;
- 3) дискретность путей эволюции. Система имеет не любой путь развития, а только определенный спектр этих путей;
- 4) эмерджентность – невыводимость нового из наличных элементов, возможность неожиданных изменений направлений течения процессов, возможность случайности в момент бифуркации» [3, с. 23].

Для целей нашего исследования важна идея эмерджентности, когда система в сумме элементов, не связанных особыми системообразующими связями и при несводимости свойств системы к сумме свойств её компонентов, приобретает системный эффект. Так педагогический коллектив, осуществляющий единую цель, как общественно, так и профессионально значимую, при успешном научном руководстве обретает сплоченность, позволяющую добиться более значимых результатов.

Таким образом, с появлением теории самоорганизации (синергетики) формируется новый тип рациональности, который рассматривает социальные явления, в частности, педагогический коллектив, как саморазвивающиеся и самоорганизующиеся системы. Применение синергетического подхода в социально-гуманитарных науках возможно при коррекции некоторых идей. Так идея самоорганизации в социальных науках должна быть дополнена принципом управления, так как естественные и регулируемые в природе процессы через самоорганизацию (например, агрессивность), блокируются в человеческом обществе и дополняются механизмами управления. В этом смысле сплоченность педагогического коллектива может быть как спонтанно самоорганизующимся феноменом, так и целенаправленно управляемым процессом. Сплочение коллектива в последние годы находится в самом центре социологических, психологических и педагогических исследований и становится объектом исследования с точки зрения синергетики, так как может рассматриваться как эмерджентный феномен в результате организационных преобразований в коллективе, направленных на выработку единых ценностей и способности решать сложные задачи, встающие перед коллективом образовательного учреждения МВД России.

Библиографический список

1. Хакен Г. *Синергетика*. Москва: Ленанд, 2015.
2. Трофимова И.Н. Индивидуальные различия с точки зрения эволюционно-синергетического подхода *Вопросы психологии*: 1996; 1: 72 – 84.
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. *Законы эволюции и самоорганизации сложных систем*: монография. Available at: <http://bookre.org/reader?file=655759>
4. Николис Г., Пригожин И. *Самоорганизация в неравновесных системах*. Available at: <http://www.twirpx.com/file/2179360/>
5. Данилова И. В. *Синергетический подход к формированию коллектива кафедры вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Самара, 2011.
6. Назаретян А.П. *Футоросинергетика и сослагательная история. Синергетика: человек, общество*. Москва: РАГС, 2000.
7. Лоренц К.З. *Агрессия или так называемое зло*. Москва: АСТ, 2017.
8. Горлинский И.В. *Развитие педагогической системы профессионального образования в учебных заведениях МВД России*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1999.
9. Моисеев Н.Н. *Расставание с простотой*. Available at: <http://atesino.ru/file592038.html>
10. Ефремов А.Ю., Григорьев А.Д. Сплочение профессионального коллектива в контексте формирования компетенций. *Воспитание и обучение: теория, методика и практика: сб. мат. VI Международной научно-практической конференции*. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016: 37 – 38.
11. Василькова В.В. *Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации*. Available at: <http://bwbooks.net/index.php?id1=4&category=filosofiya&author=vasilkova-vv&book>
12. Хлызова И.В. Педагогические условия формирования готовности будущих менеджеров к сплочению персонала в процессе профессиональной подготовки в вузе. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; 4: 263 – 265.
13. Сериков Г.Н. *Управление образовательным учреждением*. Часть 1: Явление и понятие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: Уральская Академия, 2008.
14. Шарухин А.П. Технологии сплочения коллектива военнослужащих и развития в нем здорового психологического климата. *Междисциплинарные исследования в сфере интеграции образования и науки. Сб. науч. трудов научно-педагогического состава Санкт-Петербургского военного ин-та внутренних войск МВД России*. Санкт-Петербург, 2014: 165 – 168.
15. Калашникова И.Н., Перишова Я.О. Роль корпоративных мероприятий в сплочении коллектива. *Экономика и управление народным хозяйством региона: Межрегиональная научно-практическая конференция, посвященная 50-летию экономического факультета и 40-летию кафедры «Менеджмента» Ставропольского государственного аграрного ун-та*. 2011: 102 – 105.
16. Пригожин И. *Краткий миг торжества*. Available at: <http://rubuki.com/books/kratkiy-mig-torzhestva>
17. Пригожин И., Стенгерс И. *Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой*. Москва: Эдиториал URSS, 2014.

References

1. Haken G. *Sinergetika*. Moskva: Lenand, 2015.
2. Trofimova I.N. Individual'nye razlichiya s tochkii zreniya `evolyucionno-sinergeticheskogo podhoda *Voprosy psihologii*: 1996; 1: 72 – 84.
3. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. *Zakony `evolyucii i samoorganizacii slozhnyh sistem*: monografiya. Available at: <http://bookre.org/reader?file=655759>
4. Nikolis G., Prigozhin I. *Samoorganizaciya v neravnovesnyh sistemah*. Available at: <http://www.twirpx.com/file/2179360/>
5. Danilova I. V. *Sinergeticheskij podhod k formirovaniyu kollektiva kafedry vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Samara, 2011.
6. Nazaretyan A.P. *Futorosinergetika i soslagatel'naya istoriya. Sinergetika: chelovek, obschestvo*. Moskva: RAGS, 2000.
7. Lorenc K.Z. *Agressiya ili tak nazyvaemoe zlo*. Moskva: AST, 2017.
8. Gorlinskij I.V. *Razvitie pedagogicheskoy sistemy professional'nogo obrazovaniya v uchebnyh zavedeniyah MVD Rossii*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1999.
9. Moiseev N.N. *Rasstavanie s prostotoj*. Available at: <http://atesino.ru/file592038.html>
10. Efremov A.Yu., Grigor'ev A.D. Splochenie professional'nogo kollektiva v kontekste formirovaniya kompetencij. *Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika: sb. mat. VI Mezhduнародnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Cheboksary: Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plus», 2016: 37 – 38.
11. Vasil'kova V.V. *Poryadok i haos v razvitii social'nyh sistem: Sinergetika i teoriya social'noj samoorganizacii*. Available at: <http://bwbooks.net/index.php?id1=4&category=filosofiya&author=vasilkova-vv&book>
12. Hlyzova I.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti buduschih menedzherov k splocheniyu personala v processe professional'noj podgotovki v vuze. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; 4: 263 – 265.
13. Serikov G.N. *Upravlenie obrazovatel'nym uchrezhdeniem*. Chast' 1: Yavlenie i ponyatie. Chelyabinsk: Izd-vo YuUrGU: Ural'skaya Akademiya, 2008.
14. Sharuhin A.P. Tehnologii splocheniya kollektiva voennosluzhaschih i razvitiya v nem zdorovogo psihologicheskogo klimata. *Mezhdisciplinarnye issledovaniya v sfere integracii obrazovaniya i nauki. Sb. nauch. trudov nauchno-pedagogicheskogo sostava Sankt-Peterburgskogo voennogo in-ta vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Sankt-Peterburg, 2014: 165 – 168.
15. Kalashnikova I.N., Pervishova Ya.O. Rol' korporativnyh meropriyatij v splochenii kollektiva. *Ekonomika i upravlenie narodnym hozyajstvom regiona: Mezhregional'naya nauchno-prakticheskaya konferenciya, posvyaschennaya 50-letiyu `ekonomicheskogo fakul'teta i 40-letiyu kafedry «Menedzhmenta» Stavropol'skogo gosudarstvennogo agrarnogo un-ta*. 2011: 102 – 105.
16. Prigozhin I. *Kratkiy mig torzhestva*. Available at: <http://rubuki.com/books/kratkiy-mig-torzhestva>
17. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz haosa: Novyj dialog cheloveka s prirodoj*. Moskva: `Editorial URSS, 2014.

Статья поступила в редакцию 31.01.18

УДК 378

Kuznetsov N.G., Cand. of Sciences (Art History), Head of Drawing and Painting Department, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: kafedra.risunka.vshni@mail.ru

THE DEFINITION OF THE SIGNIFICANCE OF THE EXPERIENCE OF ORGANIZING THE PRACTICAL TRAINING FOR THE CHURCH-HISTORICAL PAINTING STUDENTS. Production practice is an important stage in the education of future artists of Church-historical painting, as the practical skills of monumental painting will allow students to unleash their creativity in further creative activities. The article examines the experience of organization of production practices on temple wall paintings for students, studying Painting (Church and historical painting) at the Higher School of Folk Arts (Academy). The gradual implementation methodology of a mural by the students under the guidance of a teacher is revealed. The author defines artistic principles of the relationship murals with the inner space of a temple and analyzes color features of temple wall paintings.

Key words: practical training, wall painting, composition, correlation.

Н.Г. Кузнецов, канд. искусствовед., зав. каф. рисунка и живописи, Высшая школы народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: kafedra.risunka.vshni@mail.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ У БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ЦЕРКОВНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ЖИВОПИСИ

Производственная практика – важный этап в подготовке будущих художников церковно-исторической живописи, т. к. полученные практические навыки монументальной живописи позволят студентам раскрыть свой творческий потенциал в дальнейшей творческой деятельности. В статье рассматривается опыт организации производственной практики по настенной росписи храма у студентов, обучающихся по специальности «Живопись» (церковно-историческая живопись) в Высшей школе народных искусств (академии): раскрывается поэтапная методика выполнения настенной росписи студентами под руководством преподавателя; определяются художественные принципы взаимосвязи настенной росписи с внутренним пространством храма; анализируются колористические особенности настенных храмовых росписей.

Ключевые слова: производственная практика, настенная роспись, композиция, взаимосвязь.

Важным этапом в подготовке будущих художников церковно-исторической живописи является производственная практика. Учитывая, что в процессе обучения студенты изучают композицию церковной росписи, иконографию, технику монументальной живописи, будет полезным прохождение производственной практики по выполнению настенной росписи храма. Полученные практические навыки монументальной живописи позволят студентам раскрыть свой творческий потенциал в дальнейшей творческой деятельности.

Перед началом прохождения производственной практики по выполнению живописной росписи стен храма, студентов необходимо ознакомить с техникой безопасности проведения монументально живописных работ на специально подготовленных лесах. Одежда должна быть свободной при этом не иметь лишних складок, лучше всего подойдет комбинезон. Руки и плечи должны быть закрыты, чтобы не допустить попадания краски на открытые участки кожи. Волосы должны быть убраны под косынку или другой головной убор. Распущенные волосы могут зацепиться за выступающие части лесов, что может привести к травме. Обувь выбирается без каблучков с нескользящей подошвой. При проведении работ на верхних ярусах лесов нельзя использовать неустойчивые подставки, лестницы, табуретки. Высота ярусов должна быть рассчитана таким образом, что любой участок стены был бы легко доступен для выполнения работ.

Строительные леса устанавливаются бригадой профессиональных плотников под руководством прораба.

Высота ярусов лесов должна быть максимально удобна для проведения живописных работ (220 – 250 см). Все ярусы в обязательном порядке обеспечиваются надежными перилами, что позволит максимально обезопасить выполняющих живописные работы. Ширина помостов должна быть не менее 1,5 – 2 метров, что позволит расположить без труда все необходимые материалы и инструменты для выполнения росписи. Лестницы между ярусами не должны находиться одна над другой, они обязательно разносятся по периметру ярусов. Надо помнить, что работа на высоте связана с риском для жизни, поэтому от живописцев требуется максимальная собранность и внимание.

Монументальная настенная роспись начинается с верхних частей храма: купол, своды, конха алтаря [1]. При выборе красок для настенной росписи надо ориентироваться на краски, дающие прочный и долговечный красочный слой, устойчивый к воздействию внешних факторов: свет, влажность, перепады температуры, стойкие к механическим воздействиям. Современные кремне-органические краски в полной мере отвечают данным требованиям. Кремне-органические белила по своим качествам очень близки к известковым белилам, которые применялись во фресковой живописи византийских и древнерусских храмов. Подобные качества очень подходят для живописи в каноне. Благодаря своим свойствам белила глубоко проникают в слой штукатурки, тем самым обеспечивается надежная взаимосвязь красочного слоя и верхнего слоя штукатурки. Для создания цветных колеров подойдут пигменты красок, растертые на водной основе в тубах. Для создания палитры колеров для живописи, потребуются цвета охры светлой, кадмия желтого среднего, сиены натуральной, сиены жженой, черный, кобальт синий, глауконит, кадмий красный темный, охра красная.

В начале работы над монументальной росписью необходимо создать палитру колеров. Колера создаются на весь объем запланированной росписи. Палитра колеров составляется на основе найденного в проектах росписи колорита. На основе найденных колеров, полученных в процессе проектирования росписи, делаются цветовые пробники для каждого колера, которые

послужат эталоном для создания колеров перед началом работы в храме. В наибольшем объеме заготавливаются колера охры светлой, рефти, глауконита и санкиря, которые станут основой для выполнения настенной росписи. Для достижения необходимой цветности и тональности колеров в процессе создания необходимо делать пробники, которые сравниваются с заранее подготовленными эталонами.

После создания колеров переносится и выполняется рисунок композиции на стенах храма. В начале, тыльная сторона заранее выполненных картонов натирается пигментом, наносит пигмент лучше всего на ровной и твердой поверхности – это может быть пол храма или пространство перед храмом. Перед тем как закрепляются картон для переноса рисунка, производится разметка стены. На стену наносятся вертикальные и горизонтальные разграничительные линии, которые будут «рамами» в которых расположатся композиции. Переносить большие по масштабу картон лучше фрагментами, предварительно разметив стену. Ориентиром могут служить вертикали в композициях, например, это вертикальные линии архитектуры.

Перенесенный рисунок закрепляется цветными линиями. Для прорисовки используются тонально плотные колера сены жженой и темной рефти. При выполнении рисунка кистью необходимо обращать внимание на толщину линии. В композициях, расположенных в верхних частях храма рисующая линия будет более широкой, что позволит проявить пластику изображаемых композиций на расстоянии. Силуэты фигур, архитектуры, «горок» выполняются более широкой линией, что поможет подчеркнуть характер изображаемой формы. Внутренние линии в одеждах Святых выполняются с различной степенью нажима, так выражается движение и форма фигур. Перед раскрытием фресок цветом, выполненный рисунок просушивается в течение суток.

После завершения линейного рисунка композиций, вся настенная роспись покрывается тонким слоем охры светлой, который будет служить цветовой подкладкой для других цветов. Участки росписи, где охра светлая является основным цветом: нимбы, одежды, крылья ангелов, прокраиваются плотно в 2 – 3 слоя. После суточной просушки первого слоя в настенную роспись вводится колер рефти. Обычно в росписи используется три колера рефти: светлый, средний «основной», темный. Для раскрытия фонов и большинства одежды используется колер рефти средний. Рефть укладывается плотно в 2 – 3 слоя, в дальнейшем она будет служить цветовой и тональной подкладкой под синий колер. Тональная плотность рефти позволяет уточнять силуэты изображаемых фигур, архитектуры и пейзажа, изображающихся на фоне с рефтенной подкладкой. На данном этапе важно обратить внимание на тональные отношения охры светлой и рефти их гармоничная взаимосвязь послужит основой создающегося колорита. Между двумя колерами не должен быть большой тональный разрыв. Если роспись задумывается в светлом колорите, то и охры с рефтью будут тонально светлыми и, наоборот, в насыщенном колорите охра и рефть будут плотными по тону.

На следующем этапе прописываются лики, стопы и кисти у фигур колером санкиря, который является основным тоном личного письма. Санкирь укладывается полупрозрачными ровными слоями в 2 – 3 слоя. Ровность прописки санкиря диктуется дальнейшей разработкой светами личного письма.

После колера санкиря в роспись вводятся колера охры красной, пурпура, глауконита. Колер охры красной наносится тонкими слоями с сильной вибрацией мазка, что придает особое звучание этому колеру в структуре колорита. Техника и технология мо-

нументальной живописи дает художнику возможность добиться богатого звучания каждого цвета в отдельности, так и колорита всей росписи в целом. Под охру красную так же может быть сделана подкладка из колера кадмия красного темного (киноварь) тем самым охра красная приобретет звонкое и насыщенное звучание. Колер пурпура согласно символическому значению обычно изображаются одежды Христа и Богородицы, наносится тонким слоем с легкой вибрацией. Особое внимание уделяется тональности пурпурного колера, не смотря на свою насыщенность пурпур не должен в колорите росписи превращаться в темные глухие пятна. Возможен вариант, когда под пурпур делается подкладка из охры красной.

Колер глауконита прописывается достаточно плотно. В росписи используется как минимум два колера глауконита. Первый колер более «холодный» используется для изображения одежд фигур в композициях, «теплый» колер используется для изображения позы и деталей архитектуры. При написании позы может использоваться рефтенная подкладка, которая придаст более сложное звучание глаукониту. Работая над фресковой живописью надо помнить, что красочный слой должен иметь богатую и разнообразную фактуру.

Белый колер прописывается тонким слоем, с легкой вибрацией. Просвечивающий нижний слой охры создает необходимое мерцание белил во всем колорите росписи. Буквы в надписях обозначающие имена Святых и названия композиций исполняются белилами пастоно.

Завершая раскрытие композиций цветом, прописываются, рефтенные участки прописываются тонким слоем синего колера. Синий колер наносится тонким слоем с максимальной вибрацией красочного слоя. Для этого в емкость откладывается небольшое количество синего колера и разбавляется водой в соотношении 1:7. В процессе работы синий колер постоянно перемешивается, тем самым достигается цветовая и тональная однородность наносимого колера. Тональность синего и рефтенного колера может меняться от места расположения композиций в пространстве храма. Чем композиция располагается выше, тем тон рефты и синего колера светлей.

Раскрытие фресок цветом начинается с верхних частей храма: купол, своды, конха алтаря, благодаря этому, удается избежать попадания брызг и капель краски на готовые участки живописи. На протяжении всего рабочего дня вода для разведения колеров и ополаскивания кистей заменяется несколько раз. Раскрытие фресковых композиций цветом является очень ответственным этапом в живописи. Техника темперной живописи на последующих этапах ведения работы не предполагает внесения серьезных исправлений в основные цвета росписи. Прописанные цвета в композициях послужат основой для колорита росписи.

Завершив раскрытие цветом фресковые композиции необходимо восстановить рисующие линии. Рисующие линии выполняются цветными колерами, рисующая линия может быть такая же по цвету, как и основной цвет моделируемой детали. Например, одежды Святого, выполненные колером глауконита, моделируются более темной тонально глауконитовой линией. Во втором варианте рисующие линии выполняются другим цветом. Например, по охре светлой наносятся линии охрой светлой, по глаукониту наносятся линии рефтью темной, для моделировки пурпура так же используется темная рефть, охра красная мо-

делируется пурпурной линией. Одежды и детали архитектуры, выполненные белым колером, могут моделироваться любой цветной линией, в зависимости от конкретных композиционных задач. Например, если в композиции все фигуры символически должны изображаться в белых одеждах для моделировки одежд можно использовать линии различных цветов. На расстоянии, благодаря оптическому смещению цветов одинаковые белые одежды, моделируемые разными по цвету линиями, приобретут различное цветовое звучание. Используя для моделировки цветные линии можно добиться более богатого цветового звучания колорита настенной живописи. Сложность колорита настенной росписи достигается не бесконечным количеством колеров, а грамотным комбинированием ограниченной палитры колеров.

Моделирующая линия должна быть различной по толщине, силуэт изображаемой формы исполняется более широкой линией, тем самым подчеркивается характер изображаемой формы. Масштаб линии зависит от масштаба и расположения композиции в пространстве храма. Линейный рисунок в композициях, расположенных в верхних регистрах росписи выполняется более широкой линией, тем самым достигается читаемость изображения на расстоянии [2; 3]. Для передачи объема по границе формы используются прозрачные лессировки. Лессировки выполняются тем же колером, которым выполнялись рисующие линии. Колер, которым будут выполняться лессировки нужно развести водой. Выполнять лессировки лучше в несколько слоев, просушивая каждый слой. Различные цвета моделируются с различной силой проявления объема, в деталях, выполненных охрой светлой и глауконитом объем подчеркивается, в деталях, выполненных охрой красной, пурпуром и синим колером объем моделируется более уплощено.

После выполнения рисующих линий детали композиции моделируются светом. Света выполняются колером, который получается путем добавления белил в основной колер. Например, в одеждах, выполненных охрой светлой, света выполняются высветленной белилами охрой. Для придания, большего цветового звучания света на охре красной и пурпуре выполняются светлой рефтью, света на глауконите могут быть выполнены охрой светлой. Тем самым достигается колористическое единство росписи.

Свет на ликах, кистях рук, стопах фигур выполняется охрой светлой. Плавность моделировки света на ликах достигается прозрачными лессировками, для этого колер охры светлой разводится водой. Моделировка света в ликах завершается расстановкой белильных ударов «движков» на вершине формы. Объем в ликах так же достигается прозрачной темной лессировкой по краю формы. Для темной лессировки используется колер рисующей линией, сильно разбавленный водой.

Света на архитектуре и в пейзаже моделируются более уплощено. В композициях архитектура и пейзаж выполняют роль кулис, чрезмерный объем в изображении этих деталей будет мешать цельному восприятию композиции [4; 5].

Завершая настенную роспись, необходимо добиться цельности восприятия всех композиций. Для этого нужно проанализировать пластику деталей композиции, объем некоторых второстепенных деталей можно приглушить лессировкой, отказавшись от лишних моделировок света.

Библиографический список

1. Такташова Л.Е. *Русская икона. Образы. Сюжеты. Иконография*. Владимир: 2014.
2. Салько Н.Б. *Живопись древней Руси XI – начала XIII века: Мозаики. Фрески. Иконы*. Ленинград: Художник РСФСР, 1982.
3. Дионисий «живописец пресловущий». *К 500-летию росписи Дионисия в соборе Рождества Богородицы Ферапонтова монастыря*. Москва: Северный паломник, 2002.
4. Колпакова Г.С. *Искусство Византии. Ранний и средний период*. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2005.
5. Колпакова Г.С. *Искусство Византии. Поздний период*. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2010.

References

1. Taktashova L.E. *Russkaya ikona. Obrazy. Syuzhety. Ikonografiya*. Vladimir: 2014.
2. Sal'ko N.B. *Zhivopis' drevnej Rusi XI – nachala XIII veka: Mozaiki. Freski. Ikony*. Leningrad: Hudozhnik RSFSR, 1982.
3. Dionisij «zhivopisec preslovuschiy». *K 500-letiyu rospisi Dionisiya v sobore Rozhdestva Bogorodicy Ferapontova monastyrya*. Moskva: Severnyj palomnik, 2002.
4. Kolkakova G.S. *Iskusstvo Vizantii. Rannij i srednij period*. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 2005.
5. Kolkakova G.S. *Iskusstvo Vizantii. Pozdnij period*. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 2010.

Статья поступила в редакцию 01.02.18

УДК 378

Lomakin M.O., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Drawing and Painting Department, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: mihaill.lomakin@inbox.ru*

CONTENTS AND METHODOLOGY OF TEACHING DRAWING FOR THE LACQUER MINIATURE PAINTING STUDENTS. In modern conditions training of future artists of traditional applied art needs a strong professional basis of higher education built on centuries-old artistic traditions of the academic school. The picture is a special place in the spectrum of the disciplines of learning in the field of lacquer miniature painting that is connected with the necessity for a sustained process of formation of competences of a specialist in a designated area. The article handles the problem of the contents and methodology of the drawing teaching for the lacquer miniature painting students. It discloses the specific character of the drawing from nature intended for students of this specialization, which character is determined by the traditions and technological features of the lacquer miniature.

Key words: drawing, lacquer miniature painting, traditional applied arts' profile, drawing from nature, technological features, easel painting.

М.О. Ломакин, канд. пед. наук, доц. каф. рисунка и живописи, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: mihaill.lomakin@inbox.ru

СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСУНКА БУДУЩИМ ХУДОЖНИКАМ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРНОЙ ЖИВОПИСИ

В современных условиях обучение будущих художников традиционного прикладного искусства нуждается в крепкой профессиональной базе высшего образования, построенного на многовековых традициях художественной академической школы. Рисунок занимает в спектре дисциплин обучения в области лаковой миниатюрной живописи особое место, что связано с её необходимостью для устойчивого процесса формирования компетенций специалиста в обозначенной области. В статье анализируется содержание и методы преподавания рисунка студентам лаковой миниатюрной живописи, раскрывается специфика натурного рисунка для студентов этого профиля, которая определяется традициями и художественно-технологическими особенностями лаковой миниатюрной живописи.

Ключевые слова: рисунок, лаковая миниатюрная живопись, профиль традиционного прикладного искусства, натурный рисунок, художественно-технологические особенности, станковая живопись.

В современных условиях обучение будущих художников традиционного прикладного искусства нуждается в крепкой профессиональной базе высшего образования, построенного на многовековых традициях художественной академической школы. В этой связи закономерным становится вопрос о необходимости обучения будущих художников традиционного прикладного искусства рисунку и живописи, как важнейшему подспорью в их будущей творческой, научной и педагогической деятельности.

В настоящей статье рассматривается вопрос о содержании и методах обучения рисунку студентов одного из важнейших профилей традиционного прикладного искусства – лаковой миниатюрной живописи (в контексте обучения специалистов в области лаковой миниатюрной живописи, по специальности 54.05.02 «Живопись»).

Понятие «рисунок» чрезвычайно широко, и включает в себя вообще все, связанное с любым рисунком – натурным, декоративным, рисунком по памяти и по представлению, набросок, эскиз и штурдю [1, с. 6]. В настоящей статье словом «рисунок» обозначается почти исключительно академический рисунок, то есть подробный реалистический рисунок с натуры, составляющий содержание соответствующей общепрофессиональной учебной дисциплины [2, с. 17].

Автор настоящей статьи неоднократно обращался к вопросу преподавания общепрофессиональных дисциплин в такой специализированной области как традиционное прикладное искусство. До сих пор интересы автора лежали в сфере обучения будущих художников традиционного прикладного искусства декоративному рисунку, который, являясь общепрофессиональной дисциплиной, все же более связан с традиционным искусством своей художественной природой, своими материалами, своей декоративностью.

Однако в подготовке художника традиционного прикладного искусства, наряду с обучением декоративному рисунку, академический натурный рисунок также играет большую роль. Связь академического рисунка, декоративного рисунка и традиционного прикладного искусства была подробно освещена во многих научных публикациях, и явилась предметом диссертационных исследований, хотя наиболее разработанной темой является обучение будущих художников традиционного прикладного искусства декоративному рисунку.

В настоящей статье предпринята попытка кратко определить содержание и методы учебного рисунка в сфере подготовке художников традиционного прикладного искусства, на примере одного из его видов – лаковой миниатюрной живописи.

Лаковая миниатюрная живопись является, из всех видов традиционного прикладного искусства, таких как художественная вышивка, кружевоплетение или художественный металл, наиболее приближенным к реалистичному изображению. В искусстве лаковой миниатюрной живописи присутствует сюжет, предметность и материальность, портретная, психологическая характеристика образов, натюрморт, пейзаж и архитектура, общая, связанная тематическая и пластическая «картинность» композиции [3, с. 4]. Всё это обуславливает особо значительную роль рисунка для студентов этого профиля.

Прежде чем говорить о содержании и методах преподавания рисунка студентам лаковой миниатюрной живописи, следует показать различие в подходах к натурному рисованию при обучении студентов лаковой миниатюрой живописи и при обучении студентов других направлений традиционного прикладного искусства.

При всей своей близости, особенно на уровне предмета изображения, реалистическому искусству живописи, сохраняет свою специфику, как жанр традиционного прикладного искусства, которому присущи следующие черты: декоративность, определенная мера условности, традиционная тематика, художественно-технологические особенности искусства лаковой миниатюрной живописи, связанные с традициями центров лаковой миниатюрной живописи: Холуза, Мстеры, Палеха, Федоскино [4, с. 18].

Таким образом, можно назвать лаковую миниатюрную живопись в каком-то смысле пограничным жанром изобразительного искусства, впитавшем как народные традиции, так и прочно связанным с академической художественной школой.

Если другие профили традиционного прикладного искусства связаны с академическим художественным образованием через декоративный рисунок и декоративную живопись, и только опосредованно через академический рисунок и академическую живопись, то лаковая миниатюрная живопись в равной мере основывает свое содержание на содержании учебной дисциплины «Рисунок» и «Живопись». И, безусловно, рисунок играет здесь ведущую роль, роль основы, на базе которой строится и содержание дисциплины «Живопись» [5, с. 7].

Сущность содержания обучения студентов рисунку – это формирование у студентов знаний, умений и компетенций по изучению методами натурного рисования пластической конструктивной формы в пространстве [6, с. 12].

Рисунок занимает в спектре дисциплин обучения в области лаковой миниатюрной живописи особое место. Обучение рисунку производится с первого по пятый курс включительно. Это необходимо для устойчивого процесса формирования компе-

тенций специалиста в области лаковой миниатюрной живописи. В связи с этим учебная дисциплина «Рисунок» представляет собой дисциплину, охватывающую пять лет обучения в и дающую фундамент академической школы рисунка будущим художникам лаковой миниатюрной живописи. Задача в создании содержания и методов обучения рисунку специалистов традиционного прикладного искусства заключается в разработке и соединении двух частей содержания учебной дисциплины, преподающихся в разное время, а именно, инвариантной и вариативной.

Инвариантная часть представляет собой вводный курс рисунка, дающий базовые понятия о форме, её конструкции, пропорциях, принципах светотени и тональной организации формы в пространстве. Эта часть содержания учебной дисциплины универсальна, едина для всех профилей традиционного прикладного искусства, и дается в несколько меньшем объеме, чем, например, художникам станковистам.

Вариативная часть содержания представляет уникальный, специально разработанный комплекс заданий и специальную методику освоения содержания этой части. При формировании вариативной части учитываются региональные и художественно-технологические особенности профиля традиционного прикладного искусства, в нашем случае – лаковой миниатюрной живописи. Среди специалистов в данной области нет единого мнения, насколько сильно указанная специфика должна влиять на формирование вариативной части содержания обучения рисунку, и в какой мере следует учитывать особенности различных исторических центров лаковой миниатюрной живописи – Палеха, Мстеры, Федоскино. С одной стороны, традиции и художественно-технологические особенности этих крупнейших художественных центров имеют определяющее значение для формирования содержания и методов обучения рисунку и, бесспорно, должны стать их основой, с другой же роль рисунка в обучении художников лаковой миниатюрной живописи состоит в формировании единой профессиональной базы для художников-миниатюристов, связующую систему, которая сделает художников традиционного прикладного искусства полноправными членами мирового художественного сообщества [7, с. 15]. Кроме того, чрезмерная раздробленность, структурная сложность содержания затруднит его реализацию в реальных условиях обучения, когда на учебный процесс влияет большое количество разных факторов, таких как исходный уровень подготовленности студентов, количество студентов в учебной группе и многих других.

Вариативная часть содержания дисциплины «Рисунок» формируется с учетом всего комплекса требований, сформулированных в инвариантной части, с добавлением специфики видов традиционного прикладного искусства и в соответствии с программами обучения профессиональных учебных дисциплин, которые конкретизируют образование будущего специалиста. Такими дисциплинами, прежде всего, являются «Общий курс композиции», «Иконография», «Иконографический рисунок», «Основы проектирования и макетирования», «Мастерство лаковой миниатюрной живописи». В вариативной части содержатся практические задания студентам, присутствует информация о форматах работ, рисовальные материалы, изобразительные средства и техники изображения, отражена тематика и представление о формообразовании, характерные для традиций того или иного направления лаковой миниатюрной живописи и понимаемые как стилистическое единство. Вариативная часть содержания дисциплины изучается на 3, 4 и 5 курсах специалитета. Содержание обучения рисунку в вариативной части приращивается спецификой лаковой миниатюрной живописи (палехской, мстерской, холуйской, федоскинской), и в процессе освоения рисунка на всех курсах обучения происходит индивидуально-групповая работа со студентами, но индивидуализация как метод преподавания обязательна при ведении занятий по рисунку в вариативной его части, так как на одном занятии присутствуют студенты, связанные с различными традициями лаковой миниатюрной живописи, или не знакомые ни с одной из этих традиций, студенты разного уровня подготовки и разных качеств личности.

Свойственное традиционному прикладному искусству стремление к трансформации объемно-пространственного предметного мира в условно-плоскостное, орнаментальное изображение, предъявляет особые требования к формированию содержания обучения рисунку. Требуется направить студента на то, что это стремление реализуется на основе глубокого, систематического изучения структуры и пластики трансформируемой формы, на формирование знания, которое сделает трансформацию

осознанной и последовательной, это даст современному художнику лаковой миниатюрной живописи возможность осознанного, ответственного действия в рамках своего искусства, искусства традиционного, но находящегося в русле развития современных художественных тенденций.

Методику обучения рисунку мы будем рассматривать как исследование и нахождение оптимальных методов, способов, форм, оценивания обучения дисциплине «Рисунок».

Отметим, что объектом исследования методики учебной дисциплины является процесс обучения той или иной определенной дисциплине, предметом – связь, взаимодействие преподавания и учения в обучении конкретной учебной дисциплине [8, с. 24]. Из этого следует, что необходимо изучить разные формы этого взаимодействия и на основе разработанной методики предложить преподавателю определенные системы обучающих воздействий [9]. Эти формы и системы найдут свое конкретное выражение в содержании образования, воплощенное в программах и учебниках по рисунку и будут реализованы в конкретных методах, средствах и организационных формах обучения. Предмет методики – «Рисунок» как учебная дисциплина, процесс усвоения его содержания. Цель методики: научно-методическая организация учебного процесса, организация учебной деятельности учащегося, результаты обучения рисунку.

Задачи методики: овладение обучающимися основами знаний об истории, развитии, специфике понятия «рисунок», содержания учебной дисциплины «Рисунок» и её связи с учебными дисциплинами в контексте современного состояния профессионального образования в области лаковой миниатюрной живописи, развитие умения использовать выразительные средства искусства рисунка при выполнении натурных рисунков и понимания их связи с требованиями искусства лаковой миниатюрной живописи, развитие понимания дальнейшего поступательного движения и развития художественных приемов с использованием приобретенных навыков по рисунку при создании проектов и изделий лаковой миниатюрной живописи.

Как пример можно привести одно из важнейших, итоговых заданий из вариативной части: «Выполнение рисунка фигуры натурщика в одежде».

Изображение головы и фигуры человека имеет большое значение в обучении бакалавров по профилю «Лаковая миниатюрная живопись». Особые традиционные приемы имеются для изображения складок ткани и одежды. В учебном пособии Ю.А. Бесшапошниковой и Е.П. Носовой «Пропедевтика» указано: «Рисунок драпировок в миниатюре должен выявлять анатомию и пластику тела человека, подчёркивать его динамику. Для того чтобы ясно читалась фигура, рисунок выполняется контурно и усиливается характером складок, положенных по форме строения фигуры. Основные линии контура фигуры выполняются сильнее. Писание лиц, открытых частей тела человека в миниатюре основано на традициях иконописи. Рисунок делается четкой живой линией. Обращается внимание на анатомическое строение головы и открытых частей тела. Подчеркивается пластика и движение. При выполнении лица выявляется характер человека, типаж или образ, различие пола, возраст. При практическом выполнении рисунка используются тушь и киноварь» [10, с. 31].

Из вышеизложенного ясно, что необходимо изучение рисунка ткани, одежды, повторяющей формы головы и фигуры человека, владение средствами и приемами их реалистического, натурального изображения, на базе знания пластической анатомии и теории формообразования [11; 12]. В этом задании соединились очень многие темы программы по рисунку, освоение которой проходило в течении всего периода обучения. Задания по рисованию отдельной драпировки, орнаментальной драпировки, драпировок различных тонов и различных фактур, драпировок на манекене, изучение и рисование головы человека, конечностей человека, анатомической фигуры человека студирование живой обнаженной и одетой модели, все это сконцентрировалось в выполнении этого итогового задания.

При этом нельзя упустить из вида, что в конечном итоге, целью работы по изучению человека будет изображение условное, стилизованное. Поэтому особенно важно поэтапно строить ведение работы от строго академического натурального рисования на занятиях по рисунку, к условно-плоскостному, декорированному изображению на занятиях по мастерству лаковой миниатюрной живописи. Эти два движения происходят обоюдно – рисунок движется к миниатюре, миниатюра движется к рисунку, в итоге должно произойти создания художественного произведения лаковой

миниатюрной живописи, созданного художником-профессионалом, имеющего непреходящую художественную ценность.

При работе по мастерству, студент собирает подготовительный материал – натурные зарисовки и этюды, композиционные эскизы и рисунки фрагментов будущей композиции. Эта работа ведется не сама по себе, не в отрыве от всего и вся, но представляет собой логическое продолжение работы, начатой на

занятиях по рисунку, использование приемов и навыков, приобретенных на них.

Таким образом, навыки, полученные при натурном рисовании драпировок, человеческой головы и фигуры, архитектуры и пейзажа, а также всего содержания обучения рисунку находят непосредственное применение в профессиональной художественной деятельности художника лаковой миниатюрной живописи.

Библиографический список

1. Барщ А.О. *Рисунок в средней художественной школе*. Москва: Академия художеств СССР, 1963.
2. Бешшапошникова Ю.А., Носова Е.П. *Пропедевтика*: учебное пособие по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» профиль – Художественная роспись (Холуйская лаковая миниатюрная живопись на папье-маше). Санкт-Петербург: ВШНИ, 2014.
3. Гусева П.В. *Формирование мастерства будущих художников палехской иконописи в высшей профессиональной школе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
4. Дунаева Н.Ю. *Специфика обучения рисунку будущих художников традиционного прикладного искусства*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2013.
5. Радлов Н.Э. *Рисование с натуры*. Ленинград: Художник РСФСР, 1978.
6. Денисова С.Н. *Формирование творческой готовности к профессиональной деятельности будущих художников палехской лаковой миниатюрной живописи*. Диссертация кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
7. Беляева А.П. *Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования*. Санкт-Петербург: Ин-т профтехобразования РАО, 2002.
8. Александрова Н.М. *Профессиональная педагогика: методология и теория обучения*: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и научно-педагогических работников профессионального образования. Санкт-Петербург: Любавич, 2010.
9. Бешшапошникова Ю.А., Носова Е.П. *Пропедевтика*: учебное пособие по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» профиль – Художественная роспись (Холуйская лаковая миниатюрная живопись на папье-маше). Санкт-Петербург: ВШНИ, 2014.
10. Беда Г.В. *Основы изобразительной грамоты*. Москва: Просвещение, 1989.
11. Рабинович М.Ц. *Пластическая анатомия и изображение человека на её основах*. Москва: Изобразительное искусство, 1985.

References

1. Barsch A.O. *Risunok v srednej hudozhestvennoj shkole*. Moskva: Akademiya hudozhestv SSSR, 1963.
2. Besshaposhnikova Yu.A., Nosova E.P. *Propedevtika*: uchebnoe posobie po napravleniyu podgotovki «Dekoratивно-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly» profil' – Hudozhestvennaya rospis' (Holujskaya lakovaya miniatyurnaya zhivopis' na pap'e-mashe). Sankt-Peterburg: VShNI, 2014.
3. Guseva P.V. *Formirovanie masterstva buduschih hudozhnikov palehskoj ikonopisi v vysshej professional'noj shkole*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
4. Dunaeva N.Yu. *Specifika obucheniya risunku buduschih hudozhnikov tradicionnogo prikladnogo iskusstva*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2013.
5. Radlov N. E. *Risovanie s natury*. Leningrad: Hudozhnik RSFSR, 1978.
6. Denisova S.N. *Formirovanie tvorcheskoy gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti buduschih hudozhnikov palehskoj lakovoj miniatyurnoy zhivopisi*. Dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
7. Belyaeva A.P. *Integrativnaya teoriya i praktika mnogourovnevnogo nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: In-t proftekhobrazovaniya RAO, 2002.
8. Aleksandrova N.M. *Professional'naya pedagogika: metodologiya i teoriya obucheniya*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy i nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov professional'nogo obrazovaniya. Sankt-Peterburg: Lyubavich, 2010.
9. Besshaposhnikova Yu.A., Nosova E.P. *Propedevtika*: uchebnoe posobie po napravleniyu podgotovki «Dekoratивно-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly» profil' – Hudozhestvennaya rospis' (Holujskaya lakovaya miniatyurnaya zhivopis' na pap'e-mashe). Sankt-Peterburg: VShNI, 2014.
10. Beda G.V. *Osnovy izobrazitel'noj gramoty*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
11. Rabinovich M.C. *Plasticheskaya anatomiya i izobrazhenie cheloveka na ee osnovah*. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1985.

Статья поступила в редакцию 01.02.18

УДК 378

Mejрманов А.Б., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Head of Department of Culture, Archives and Documentation (Astana Kazakhstan), E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

THE MAIN DIRECTIONS AND DEVELOPMENTS OF THE ETHNO-CULTURAL COMPONENT IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN. The author reveals the main directions of ethno-cultural component of the contemporary society. The basis of ethno-cultural education is the notion of ethnic culture. Ethnic culture is a set of traditional values, attitudes and behavioral characteristics embodied in the material, spiritual, and social life of the ethnic group of the past, developing in the historical socio-dynamics and constantly enriching the ethnic specifics of culture in various forms of self-realization of people. Ethnic culture includes the totality of material and spiritual values of a people (ethnic group). The article emphasizes that the ethno-cultural education has great potential in the formation of students' ethnic identity, tolerance and culture of interethnic communication; creates understanding of the spiritual values of other people through a value system of its people.

Key words: ethnocultural education, component, culture, ethnopädagog, spiritual values, ethnic group, ethnos, national tradition, concept.

А.Б. Мейрманов, канд. пед. наук, доц., заместитель руководителя Управления культуры, архива и документации, г. Астана, Казахстан, E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Автор в данной статье раскрывает основные направления этнокультурного компонента современного казахстанского общества. Основой этнокультурного образования является понятие этнокультуры. Этнокультура – это совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощённых в материальной, духовной, социальной жизне-

деятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этнической спецификой культуру в различных формах самореализации людей. Этническая культура включает в себя совокупность духовных и материальных ценностей того или иного народа (этноса). В статье подчеркивается, что этнокультурное образование обладает огромным потенциалом в формировании у обучающихся этнической идентичности, толерантности, культуры межнационального общения; формирует понимание духовных ценностей других народов через ценностную систему своего народа.

Ключевые слова: этнокультурное образование, компонент, культура, этнопедагогика, духовные ценности, этническая группа, этнос, народные традиции, концепция.

Образовательной политикой Республики Казахстан в сфере этнических отношений взят курс на этнокультурное образование, которое обеспечивает лингвистический и культурный плюрализм, взаимодействие и диалог культур казахстанского общества. Основным принципом государственной политики в сфере образования является защита и развитие национальных языков и культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства. Формы народного воспитания находятся в неразрывном единстве с институтами социальной жизни народа, его верованиями, традициями, обычаями и обрядами, хозяйственной деятельностью, нормами общественного поведения. Реализация идей этнокультурного образования достигается путем введения в образовательную систему этнического компонента. Создание законодательной основы, позволяющей народам республики самостоятельно решать вопросы развития культуры и образования, актуализировало обновление содержания образования с учетом культурного своеобразие, проживающих в регионах этнических общностей. Проблема национального образования нашла отражение в нормативно-правовых документах Республики Казахстан: Конституции Республики Казахстан, «Концепции формирования государственной идентичности Республики Казахстан» (1996), «Концепции развития гражданского общества РК» (2005), Законе РК «Об образовании» (2007), «Концепции гуманитарного образования в РК» (1994), «Концепции этнокультурного образования в Республике Казахстан» (1996).

Учёными-исследователями установлено, что основой национальной политики является стратегия усиления гражданского общества с активной реализацией этнокультурных интересов казахского народа, этносов и этнических групп Казахстана. Это в свою очередь определяет актуальную проблему возрождения культурного наследия прошлого.

Основой этнокультурного образования является понятие этнокультуры. Этнокультура – это совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этническую спецификой культуру в различных формах самореализации людей. Этническая культура включает в себя совокупность духовных и материальных ценностей того или иного народа (этноса). В неё входят национальные образы мира, менталитет народа, его празднично-обрядовые и семейно-бытовые традиции, этнические стереотипы поведения в природной среде и в социуме, а также народная художественная культура (художественные ценности, этнические формы их бытования, сохранения и трансляции) [1]. Этнокультурное образование представляет собой целостный процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия (материального, духовного, социального), становление и воспитание личности на традициях культуры этноса, сочетающих моноэтническую глубину постижения родной культуры и полиэтническую широту. Центральная задача этнокультурного образования в этой части состоит в том, чтобы дети испытывали законную гордость, называя себя уроженцами родного края. Основная часть этнокультурного образования – *институциональное образование*. Главная задача – это обучение. Реализуется этнокультурное образование в детских садах, школах, средних специальных и высших учебных заведениях. Обязательным условием здесь служит изучение родного и государственного языков. Содержательная сторона этнокультурного пространства в этой части создается тем, на каком языке преподаются учебные дисциплины, какие предметы изучаются и каково содержание изучаемых курсов. Родной и иностранный языки должны стать языками обучения и общения уже в детских садах. Этнокультурное образовательное пространство наиболее эффективно создается в школах. Всем желающим должна быть предоставлена возможность дополнительного изучения родного языка, литературы, истории.

«Концепции высшего педагогического образования Республики Казахстан» (2005) одна из основных задач профессиональ-

ной подготовки учителя заключается в том, чтобы «максимально использовать возможности дисциплин общеобразовательного цикла, учебных предметов вуза для формирования поликультурной личности студента с развитым мировоззрением и мышлением». Этнокультурный компонент в содержании высшего педагогического образования в условиях полиэтнического государства, каким является Республика Казахстан, должен быть направлен не только на формирование этнического самосознания личности, но и на воспитание чувства толерантности, межнационального общения на основе взаимообогащения национальных культур.

Высшее образование является, одной из ключевых сфер, от которой зависит разрешение противоречий между современными тенденциями интеграции, унификации, стандартизации образа жизни и опасностью потери уникальности каждого человека. А также особенностей его культуры, этнонациональных традиций и корней, между постоянно увеличивающимся объемом культурной информации и возможностями этнической самоидентификации личности. В связи с этим в решении проблем воспитания подрастающего поколения в духе патриотизма, межэтнической и религиозной толерантности, уважения национальных ценностей своего и других народов приоритетную роль играет профессиональная направленность подготовки поликультурного учителя. Именно он способен заложить фундамент в формирование мировоззрения молодого поколения, от личности педагога в определенной мере зависит, какое поколение вырастет, что восстановление этнических традиций воспитания в образовательных учреждениях невозможно без педагога, осознающего значимость этой деятельности на современном этапе и профессионально подготовленного к ней, что, в свою очередь, вызывает необходимость теоретического обоснования совокупности требований, предъявляемых к специалистам, обеспечивающим реализацию этнокультурного компонента содержания образования. Это связано с рядом обстоятельств. Во-первых, для успешного ведения учебно-воспитательной работы в условиях полиэтнической среды необходим учет национальной психологии, местных условий. Этнокультурный подход требует от педагога осознания того, что каждый ребенок является уникальным представителем своей культуры. Во-вторых, педагог должен учитывать взаимодействие ребенка с ценностями народностей и наций конкретного региона выступает в роли посредника между культурами разных народов, организатора межкультурной коммуникации. В-третьих, ориентация системы образования на учет региональных особенностей, развитие национальных образовательных учреждений побуждают педагогов обращаться к величайшему пласту педагогической мудрости – педагогике народов. Следует уделять внимание творческому использованию прогрессивного воспитательного опыта и традиций конкретного народа. Воспитание на народных традициях, обычаях предполагает более высокий уровень подготовки, чем просто педагогическое образование. Оно требует знания педагогической сущности традиций и обычаев этноса, умения использовать их в профессиональной деятельности. В-четвертых, национально-региональная система образования должна учитывать выработанный столетиями опыт народной педагогики в воспитании уважительного отношения к окружающим, любви к природе родного края, бережливости, трудолюбия. В связи с этим возрастает роль педагогов, которые с детства глубоко впитали дух народных традиций, хорошо его чувствуют и передают.

Профессиональная готовность к реализации этнокультурного компонента содержания образования понимается нами как совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу, его научно-теоретическая и практическая подготовка. Она рассматривается нами в единстве двух аспектов: как результат национального воспитания и как результат специально организованной этнопсихологической и этнопедагогической подготовки. Первый аспект обуславливает формирование национального самосознания и устойчивого мотивационно-ценностного отношения к народной педагогике (личностный компонент). Второй связан с формированием у педагогов знаний и умений, необходимых для реализации этнокультурного компонента содержания дошкольного образования (процессуальный компонент).

Большой вклад в развитие теории этноса и межэтнических отношений внесла психология. Этнопсихологическая школа, рассматривающая проблемы соотношения психологии и культуры, известна именами ученых – В.С. Выготского [2], А.Н. Леонтьева [3], И.С. Кона [4] и др. Этнопсихологическим проблемам в Казахстане посвящены работы О.Х. Аймагамбетовой [5], К.Б. Жарикбаева [6], Н.Е. Еликбаева. В республике разработана концепция языковой политики. Основными принципами специфической языковой политики являются: системность, последовательность, комплексность, взаимопонимание и толерантность, которые органично сочетаются с основными принципами целостного педагогического процесса и воспитания. Основным стержнем системы образования, нацеленной на удовлетворение этнокультурных запросов, является концепция межкультурного полиязычного образования. В основе этнокультурного образования лежит позитивное восприятие обучающимися исторического прошлого своего и других народов, мирно и дружно проживающих на одной территории, осмысление собственных национальных корней, возрождение и развитие лучших народных традиций дружбы, гостеприимства, внимания и заботы в отношении ко всем людям. Этнокультурные воспитательные традиции любого народа представляют собой систему ценностей, традиций, отношений, которые являются составной частью общероссийской культуры. В связи с этим, главная задача этнокультурного образования – сплочение этнически разноаспектного в единое образовательно-воспитательное пространство, объединяемое общими ценностями высокой духовной национальной и мировой культуры, основанной на принципах гуманизма и дружбы народов.

Внутренний структурный элемент этнического компонента содержит совокупность этнических единиц образования, которые находятся в тесной исторической и культурной взаимосвязи. В исследовании содержательного наполнения этнического компонента следует исходить из теории ценностей. Понятия «этнос», «культура» и «ценности» образуют понятие «этнокультурные ценности». Этнокультурные ценности включают в себя духовные явления и опредмеченные реальности, являющиеся продуктом разнообразной деятельности этноса, говорящем на одном языке, объединенном историческим происхождением и укладом жизни.

Этническая педагогика уходит своими корнями в далекое прошлое, сохраняет в себе опыт многих поколений, но она обращена и в будущее, так как использует этнокультурный опыт для организации жизни современных поколений, воспитывая их на лучших традициях своего народа. Нет таких вопросов воспитания, которые не были бы отражены в этнокультуре.

Формирование этнокультурного компонента в содержании высшего педагогического образования отвечает целям, направленным, как на профессиональную подготовку будущего учителя, так и на его личностное развитие:

образовательные – усвоение знаний на основе целостного представления о культурно-историческом наследии своей и других этнических общностей, их роли и места в системе общечеловеческих ценностей;

воспитательные – воспитание ценностно-ориентированной личности на основе усвоения духовно-нравственного опыта своего и других этносов, аккумулирующегося в культуре, языке, истории;

развивающие – развитие у будущих педагогов умений, способствующих трансляции национально-культурных ценностей своего и других этносов посредством содержания общего среднего и дошкольного образования и воспитания. Этнокультурное

воспитание – это такой процесс, в котором цели, задачи, содержание, технологии воспитания ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального казахстанского государства. Этнокультурное воспитание определяется введением в образовательный процесс знаний родной народной культуры, социальных норм поведения, духовно-нравственных ценностей; знакомством с культурными достижениями других народов; использованием опыта народного воспитания с целью развития у детей интереса к народной культуре, воспитания дружеского отношения к людям разных национальностей.

Сегодня педагогические резервы этнических культур в практике образовательных учреждений используются недостаточно. Современное образование более ориентируется на мировой опыт, чем на национальные культурные достижения, что в конечном итоге тормозит развитие национальной культуры и ведёт к исчезновению этнической специфики населения.

Этнокультурное образование обладает огромным потенциалом в формировании у обучающихся этнической идентичности, толерантности, культуры межнационального общения, в профилактике межнациональных конфликтов. Такое образование формирует понимание духовных ценностей других народов через ценностную систему своего народа. Оно обеспечивает, с одной стороны, взаимодействие между людьми с разными культурными традициями, с другой – сохранение культурной идентичности собственного народа.

Как показывает практика, главной задачей культурного развития современного общества является решение не технологических, финансово-экономических, политических, экологических проблем, а именно морально-нравственных, философско-этических.

Профессиональная готовность к реализации этнокультурного компонента понимается нами как совокупность профессионально обусловленных требований к работнику социально-культурной сферы, его научно-теоретическая и практическая подготовка. Она рассматривается в единстве двух аспектов: как результат национального воспитания и как результат специально организованной этнопсихологической и этнопедагогической подготовки.

Воспитывать в вузе будущих специалистов необходимо на основе сочетания аксиологического и системного подходов, с учетом их личностных проблем, потребностей, интересов, уровня духовно-нравственной культуры. Как показывает анализ практики, духовно-нравственный кризис современного казахстанского общества, неблагоприятная социокультурная среда сформировала кризисное сознание у значительной части студентов. В студенческой среде наблюдается существенное снижение нравственности, рост агрессивности, жестокости и даже преступности. Продуктивное использование прогрессивного опыта этнокультурного воспитания молодого поколения предполагает не простое заимствование идей и практических наработок, а их дальнейшее развитие в контексте современных тенденций образования: гуманизации, активности процесса обучения, духовно-нравственного и личностного развития, развития патриотических чувств, воспитания культуры межнационального общения.

Снижение внимания к воспитательной работе со студентами привело к тому, что будущие педагоги, призванные не только обучать, но и воспитывать детей и подростков в русле современного национального воспитательного идеала, не обладают необходимым личностным и профессиональным потенциалом для эффективной воспитательной работы с молодежью.

Библиографический список

1. Гумилев Л.Н. *Этногенез и биосфера Земли*. Москва: Гидрометеиздат, 1990.
2. Выготский Л.С. *История развития высших психических функций*. Собр. соч. В 6-ти томах. Москва: Педагогика, 1983; Т. 3.
3. Леонтьев А.Н., Лурия А.Р. Психологические воззрения Л.С. Выготского. *Выготский Л.С. Избранные психологические исследования*. Москва: АПН РСФСР, 1956.
4. Кон И.С. *Психология юношеского возраста*. Москва: Просвещение, 1979.
5. Аймагамбетова О.Х. *Основы этнопсихологии*. Алматы: Литера, 2003.
6. Жарикбаев К.Б. *Психологическая наука в Казахстане (история и этапы развития в XX в.)*: монография. Алматы, 2002.

References

1. Gumilev L.N. *Etnogenez i biosfera Zemli*. Moskva: Gidrometeoizdat, 1990.
2. Vygotskij L.S. *Istoriya razvitiya vysshih psichicheskikh funkciij*. Sobr. soch. V 6-ti tomah. Moskva: Pedagogika, 1983; T. 3.
3. Leont'ev A.N., Luriya A.R. Psihologicheskie vozzreniya L.S. Vygotskogo. *Vygotskij L.S. Izbrannye psichologicheskie issledovaniya*. Moskva: APN RSFSR, 1956.
4. Kon I.S. *Psichologiya yunosheskogo vozrasta*. Moskva: Prosveschenie, 1979.
5. Ajmagambetova O.H. *Osnovy etnopsichologii*. Almaty: Litera, 2003.
6. Zharikbaev K.B. *Psichologicheskaya nauka v Kazahstane (istoriya i etapy razvitiya v XX v.)*: monografiya. Almaty, 2002.

Статья поступила в редакцию 01.02.18

УДК 378

Nikitin Z.N., postgraduate, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

PARTICULARITIES OF THE DEVELOPMENT OF FGOS SPO OF THE FOURTH GENERATION AS A SOURCE OF FORMATION AND ADJUSTMENT OF THE CONTENTS OF TRAINING STUDENTS FOR THE SPECIALIZATION "NATIONAL ART CREATIVITY". In the article the author presents a comparative analysis of Federal state educational standards of secondary professional education of the third and fourth generations, identifying their specific features essential for the implementation of the transition from the paradigm of "education for life" to the paradigm "education through life". The research points out the benefits of FGOS SPO 4. The study materials are based on the results of organization and testing of FGOS SPO 4 in the Yakut College of Culture and Art. Based on the results of the analysis of educational standards of secondary professional education, the conditions necessary for the adjustment of the content of training students in the specialty "Folk art" are defined. The author believes that one of the possible options in the development of and inclusion in basic vocational educational program is the academic discipline "Ethnic Pedagogy".

Key words: Federal state educational standard of the fourth generation, module and competence approach, folk arts, ethnic pedagogy.

З.Н. Никитин, аспирант, Высшая школа народных искусств (институт), г. Санкт-Петербурга, E-mail: vshni@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ФГОС СПО ЧЕТВЕРТОГО ПОКОЛЕНИЯ КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ И КОРРЕКТИРОВКИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «НАРОДНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО»

В статье автор представляет сравнительный анализ федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования третьего и четвертого поколений, выявляя их специфические особенности, существенные для реализации перехода от парадигмы «образование на всю жизнь» к парадигме «образование через всю жизнь». Особенно подчеркнуты преимущества ФГОС СПО 4. Материалы исследования базируются на результатах работы по организации и апробации ФГОС СПО 4 в Якутском колледже культуры и искусства. На основании результатов анализа образовательных стандартов среднего профессионального образования определены условия, необходимые для корректировки содержания обучения студентов по специальности «Народное художественное творчество». Один из возможных вариантов автор видит в разработке и включении в основную профессиональную образовательную программу учебную дисциплину «Этнопедагогика».

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт четвертого поколения, модульно-компетентностный подход, народное художественное творчество, этнопедагогика.

Процесс изменения содержания подготовки специалистов в области народного художественного творчества берёт начало из складывающейся на протяжении многих лет истории его изучения. Возникновению изучения народного художественного творчества предшествовал многовековой опыт собирания или записи произведений фольклора и обработки их в творчестве писателей, драматургов, композиторов разных стран. Научному интересу к фольклору способствовала деятельность просветителей XVIII века. Изучение народного творчества стимулировалось развитием европейского романтизма, в русле которого появляется особое направление фольклора – мифологическая школа братьев В. и Я. Гримм. Крупнейшими представителями фольклористики в России являются А.Н. Афанасьев, Ф.И. Буслаев, А.Н. Веселовский, П.В. Киреевский, А.Н. Пыпин. В XX в. распространение получает социологическое изучение фольклора, в России представленное исторической школой В.Ф. Миллера.

В последние десятилетия содержательный компонент изучения народного художественного образования регламентировался профессиональными образовательными стандартами. До 2011 года для учреждений культуры и искусства содержание образования было организовано в рамках государственных образовательных стандартов. Затем в действие были введены федеральные государственные стандарты (ФГОС). В настоящее время содержательная составляющая учебных программ в области народного художественного творчества определяется федеральными стандартами нового поколения ФГОС СПО 3+. На очередь поставлен вопрос апробации стандартов четвертого поколения.

Изменение содержания документов – свидетельство системных изменений в методологии профессионального образования, заключающихся в трансформации концепции «образование на всю жизнь» к концепции «образование через всю жизнь», от декларации самодостаточности и абсолютной ценности знания к позиционированию его лишь в качестве инструмента решения задач профессионального и личного развития [1]. Соответственно, изменения федеральных государственных образовательных стандартов повлияли на вариации содержания образовательных программ. Тем более этот факт важен потому, что до стандартизации среднего профессионального образова-

ния (СПО), система работала в условиях допустимой самостоятельности.

Новое поколение стандартов (ФГОС СПО 3+) по отношению к стандартам предыдущего поколения обладает иной структурой: основным реализованным принципом их разработки являлся модульно-компетентностный подход, как результат более глубокой технологической проработки компетентностного подхода в контексте системы профессионального образования. Иными словами, модульно-компетентностный подход – форма реализации компетентностного подхода в контексте максимально удобного использования в системе профобразования. Ориентация на цели, значимые для сферы труда – доминирующий принцип модульно-компетентностного подхода [2].

Общепрофессиональные дисциплины и профессиональные модули в соответствии с основными видами деятельности образуют профессиональный цикл. Количество дисциплин общепрофессиональной подготовки по разным специальностям различается, но содержание программ все еще остается регламентированным.

Профессиональный модуль – часть образовательной программы, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к результатам образования (регламентированным ФГОС), и направленная на освоение профессиональных компетенций в рамках каждого из основных видов деятельности. В состав профессионального модуля входят один / несколько междисциплинарных курсов. Междисциплинарный курс – это совокупность знаний, умений и практического опыта, отбираемых с учетом взаимодействия содержания конкретных учебных курсов с целью достижения внутренней логичности, последовательности и завершенности образовательной программы профессионального модуля. Таким образом, в профессиональном модуле сочетаются свобода формы и регламентированность содержания.

Подобный модульно-компетентностный подход к конструированию содержания образования (в том числе и в области народного художественного творчества) дает возможность оптимально сочетать, интегрировать теоретические и практические компоненты обучения. Одновременно, упорядочивание и систематизация теоретических знаний, переосмысление их места и

роли в процессе освоения компетенций, способствует повышению мотивации обучающихся в их освоении.

Модульная структура также позволяет учитывать требования современной социокультурной ситуации, реагировать на актуальные запросы времени и работодателей с целью своевременного и оперативного обновления (или замены) содержания в конкретных модулях. Это становится особенно важным для обеспечения качества подготовки конкурентоспособных специалистов в контексте стремительного изменения требований из-за трансформации, вариации особенностей технологий и организации труда.

Посредством комбинирования необходимых модулей или отдельных содержательных единиц модулей появляется возможность корректировки содержания учебных дисциплин, добиваясь, тем самым, индивидуализации обучения для каждого студента с опорой на его уровень [3].

Иными словами, новый стандарт имеет следующие преимущества: во-первых, повышает свободы образовательного учреждения в формировании ОПОП (в том числе и в её содержательной части); во-вторых, модульно-компетентный подход позволяет ориентировать процесс образования и разработку рабочих программ на компетенции (т. е. на результат). Последнее определяет содержание, используемые технологии, средства и процедуры оценки заложенного результата, прописываемые в программах дисциплин.

Однако, стандарты третьего поколения имеют и недостатки: 1. Отсутствие единой нормативно-методической базы. 2. Необходимость колледжам перестройки традиционной системы организации учебного процесса. Таким образом, существующие в настоящее время экономические и социокультурные реалии позволяют работать над модернизацией методологии стандартизации профессионального образования.

Следующим шагом по сближению профессионального образования и рынка труда должна стать разработка ФГОС СПО четвертого поколения. Обновление национальной системы квалификаций становится источником дополнительных возможностей для решения проблем качества профессионального образования (в том числе и в области народного художественного образования).

Очевидно, что во ФГОС СПО четвертого поколения необходимо учесть существующие преимущества и ликвидировать недостатки образовательных стандартов третьего поколения. Преимущества – это модульно-компетентный подход к формированию и реализации программ, форма представления результатов образования, увеличение самостоятельности образовательных организаций в процессе конструирования содержания образования при одновременном росте ответственности за его результаты. Недостатки – излишняя регламентированность, жёсткость соотношения теоретической и практической компонент обучения, недостаточную «отзывчивость» стандартов к изменениям в сфере труда, формирование профессионального цикла ФГОС СПО силами образовательного сообщества. Новая концепция стандартов позволяет решить перечисленные проблемы (это в полной мере относится и к подготовке специалистов в области народного художественного творчества).

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [4] не предусмотрена регламентация соотношения «теория / практика», не должно этого быть и в ФГОС СПО 4. Названное соотношение обусловлено множественными факторами: особенностями специальности, оснащённостью учебного процесса, применяемыми образовательными технологиями, кон-

тингентом студентов. Таким образом, «теория / практика» может существенно отличаться в образовательных организациях разных регионов, различного профиля и должна фиксироваться по отношению к конкретной образовательной программе.

Разработка ФГОС СПО 4 – «шаг вперед», т. к. новый стандарт планируется разрабатывать на укрупнённую группу специальностей; он вберёт в себя и стандарт подготовки квалифицированных специалистов среднего звена, обеспечив преемственность образовательных программ.

Однако, следует учитывать, что переход на ФГОС СПО 4 – не масштабная кампания, единая для разных регионов и осуществляемая в единый отрезок времени. Для её воплощения и проведения целесообразно учитывать состояние готовности внешних и внутренних условий, наличие профессионального стандарта по виду профессиональной деятельности, сопоставимому с данной профессией или специальностью.

Новые стандарты, становясь ещё более рамочными, позиционируются как эффективный инструмент реализации образовательных программ, но при условии существенного обновления их методического обеспечения. Для этого важно наличие действующего реестра доступных примерных программ с одновременным повышением требований к их качеству и организацией прозрачных и доступных процедур их экспертизы; модернизацией системы процедур конкурсов на образовательные услуги, ориентированных на отбор лучших программ, в системе СПО.

Раздел, в котором перечислены требования к результатам освоения основных профессиональных образовательных программ, также должен формироваться с учётом особенностей ФГОС СПО 4. В итоге освоения программ среднего профессионального образования личность приобретает более высокий уровень социальной зрелости, культурного развития, профессионального образования. Для этого необходимо создание условий для её интеллектуального, культурного и профессионального развития посредством углубления и расширения образования.

ФГОС СПО 4 представляет результаты среднего профессионального образования как компетенции, сформированные в процессе обучения. Общие (ОК) и общепрофессиональные (ОПК) отражают способность выпускника колледжа к самостоятельной жизни в социуме, труду, саморазвитию, продолжению образования. Профессиональные компетенции (ПК) – значимый результат освоения профессиональных образовательных программ – свидетельство готовности выпускника выполнять конкретные трудовые функции. Перечень профессиональных компетенций сформулирован на основе соответствующих профессиональных стандартов и отражен не во ФГОС, а в образовательной программе. Помимо этого, ФГОС СПО 4 будет содержать методику определения профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов.

Выполненный анализ образовательных стандартов среднего профессионального образования позволил определить условия, имеющие непосредственное отношение к формированию, а также корректировке содержания обучения студентов, обучающихся по специальности «Народное художественное творчество». Одним из возможных вариантов становится разработка и включение в основную профессиональную образовательную программу учебной дисциплины «Этнопедагогика» [5]. Данный учебный предмет может выполнить достаточно значимую смысловую профессиональную нагрузку. Следует отметить факт, что если на федеральном уровне только ведется подготовка к новым стандартам, то в Якутском колледже культуры и искусства такая работа организована и апробирована, получены результаты.

Библиографический список

1. Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. *Образование в пространстве культуры*: монография. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2012.
2. Лопунова В.М. Модульно-компетентный подход в профессиональном образовании. *Инфоурок: ведущий образовательный портал России*. Available at: <https://infourok.ru/proekt-modulno-kompetentnostnyj-podhod-v-professionalnom-obrazovanii-1638650.html>
3. Данилина Е.А. Принципы модульного обучения и обучающий модуль как структурная единица организации учебного процесса. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2014; 3.
4. *Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»* (от 29.12.2012; ред. от 29.07.2017).
5. Никитин З.Н. Этнопедагогика как основа содержания системы народного художественного образования специалистов Якутии. *Педагогический практикум*: материалы IV Международной учебно-методической конференции. 2017: 218 – 221.

References

1. Vanyushkina L.M., Korobkova E.N. *Obrazovanie v prostranstve kul'tury*: monografiya. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2012.
2. Lopunova V.M. Modul'no-kompetentnostnyj podhod v professional'nom obrazovanii. *Infourok: veduschij obrazovatel'nyj portal Rossii*. Available at: <https://infourok.ru/proekt-modulno-kompetentnostnyj-podhod-v-professionalnom-obrazovanii-1638650.html>

3. Danilina E.A. Principy modul'nogo obucheniya i obuchayuschij modul' kak strukturnaya edinica organizacii uchebnogo processa. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2014; 3.
4. *Federal'nyj zakon № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* (ot 29.12.2012; red. ot 29.07.2017).
5. Nikitin Z.N. *Etnopedagogika kak osnova soderzhaniya sistemy narodnogo hudozhestvennogo obrazovaniya specialistov Yakutii. Pedagogicheskij praktikum: materialy IV Mezhdunarodnoj uchebno-metodicheskoy konferencii*. 2017: 218 – 221.

Статья поступила в редакцию 01.02.18

УДК 378

Nikolaeva A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Director of the Kholuy branch of VSHNI (a), (Kholuy Village, Ivanovo Region, Russia), E-mail: an221179@mail.ru

MODERN LEARNING SKILLS OF EMBROIDERY IN VOCATIONAL EDUCATION. The article discusses learning the skill of embroidery at the present stage. The work describes the state of the art technological, compositional, coloristic, aesthetic, constructional features correlated with specific regional historical centers of its origin and development. In accordance with the historically specific forms of the artistic embroidery the author conducts the selection of the contents of lifelong learning skills in secondary vocational and higher education. The author highlights the main and special stage of practical art of embroidery in the system of continuous professional education which would help students to develop in learning embroidery with the extension of knowledge and skills in the field of specific types of embroidery.

Key words: embroidery, craftsmanship, continuous training, education, tradition, technique, specifics of embroidery training.

A.A. Николаева, канд. пед. наук, директор Холуйского филиала Высшей школы народных искусств (институт), Ивановская обл., с. Холуй, E-mail: an221179@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАСТЕРСТВУ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается обучение мастерству художественной вышивки на современном этапе с учётом художественно-технологических, композиционных, колористических, эстетических, конструктивных особенностей, соотносённых с конкретными регионально-историческими центрами её возникновения и развития. В соответствии с исторически сложившимися особенностями конкретных видов художественной вышивки проведён отбор содержания непрерывного обучения мастерству на уровне среднего профессионального и высшего образования; выделенные основная и специальная стадии практического художественной вышивки в системе непрерывного профессионального образования позволяют продвигаться студенту в обучении художественной вышивки с расширением знаний, умений и навыков в области конкретных видов вышивки.

Ключевые слова: вышивка, мастерство, непрерывное обучение, образование, традиция, приём, специфика обучения вышивке.

Художественная вышивка – один из уникальных видов народного искусства, имеющий завершенность и лаконичность отдельных элементов орнамента, отобранные и выверенные поколениями приёмы выполнения каждого вида вышивки, представляет собой целостную художественную систему, которая неразрывно связана с национальной культурой и региональными традициями.

Русская вышивка многообразна по характеру узоров и приёмам исполнения, имеет свои национальные особенности, присущие как старинным народным вышивкам, так и современным. Все это доказывает высочайшее мастерство художников, выполнявших художественные вышивки.

Художественная вышивка как одно из самых распространенных направлений традиционного прикладного искусства, включает более восьмидесяти видов, каждый из которых имеет свои художественно-технологические, композиционные, колористические, эстетические, конструктивные особенности, соотносённые с конкретными регионально-историческими центрами её возникновения и развития. Именно с учётом этих особенностей и уникальности каждого вида художественной вышивки определяют содержание обучения этому виду традиционного прикладного искусства как в среднем профессиональном, так и высшем образовании [1].

Однако, как показал анализ, существующая профессиональная подготовка в области художественной вышивки создаёт ситуацию, когда выпускники среднего профессионального учебного заведения, владея исполнительским мастерством, не способны на создание (проектирование) собственных высокопрофессиональных художественно-творческих работ; поступившие в вуз после общеобразовательной школы и окончившие обучение по образовательным программам высшего образования (бакалавры), напротив, владея вопросами проектирования художественной вышивки, недостаточно подготовлены для материализации собственного художественного проекта в высокохудожественное произведение.

В профессиональном образовании освоение мастерства осуществляется в условиях практического обучения. Согласно

требованиям Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 54.02.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (по видам (художественная вышивка)», при изучении профессионального модуля «Производственно-технологическая деятельность» осваивается мастерство на исполнительском уровне (исполнительское мастерство) в процессе копирования, варьирования и самостоятельного выполнения изделий с художественной вышивкой.

На основании научных исследований [2; 3] можно дать следующее определение: исполнительское мастерство – это фундаментальная база для выполнения уникальных работ по художественной вышивке и дальнейшего повышения мастерства в этой области. Изучая исполнительское мастерство, студенты среднего профессионального образования должны иметь: практический опыт копирования и варьирования исторических и современных образцов художественной вышивки; применять технологические и эстетические традиции при исполнении современных изделий; знать физические и химические свойства материалов, применяемых при изготовлении изделий и технологический процесс исполнения изделия; выполнять приемы изготовления изделий; знать специфику профессионального материального воплощения; выполнять изделия искусства художественной вышивки на высоком профессиональном уровне.

Уже на уровне среднего профессионального образования важно самостоятельно разрабатывать и воплощать несложные проекты изделий с художественной вышивкой.

На уровне высшего образования согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 54.03.02 «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (уровень бакалавриата)» студенты обучаются: не только копировать изделия с художественной вышивкой, но и варьировать изделия с новыми технологическими процессами; собирать, анализировать и систематизировать подготовительный материал при проектировании изделий художественной вышивки; синтезированию набора возможных решений задачи или подходов к выполнению проек-

та; разрабатывать проектные идеи, основанные на творческом подходе к поставленным задачам; создавать комплексные функциональные и композиционные решения; нести ответственность за качество продукции [4].

Обучению способствует практические занятия по профессиональному мастерству. Под профессиональным мастерством понимаем высокий уровень выполнения художественной вышивки, выражающийся в точности выполнения рисунка и отсутствии ошибок в технике вышивки, в авторских идеях, воплощенных в художественном изделии.

Понятие «профессиональное мастерство» неразрывно связано с понятием «качество обучения». Приведенные в учебнике «Профессиональная педагогика» под редакцией С.Я. Батышева критерии-показатели, раскрывающие сущность понятия «профессиональное мастерство» [5], доказывают, что качество производственного обучения зависит от профессиональной самостоятельности обучающихся, творческого потенциала, экономической целесообразности производственной деятельности, культуры труда.

В условиях среднего профессионального и высшего образования реализуется учебная дисциплина с одним и тем же названием «Совершенствование мастерства», которая имеет разные функции на разных уровнях профессионального образования. Так, на уровне среднего профессионального образования эта учебная дисциплина призвана обучать мастерству художественной вышивки, оттачивая исполнительское мастерство, а на уровне высшего образования у студентов на занятиях этой дисциплины совершенствуется выполнение учебно-поисковых, учебно-творческих и проектных работ повышенной сложности.

«Исполнительское мастерство», «Профессиональное мастерство» и «Совершенствование мастерства» представляют собой единый блок практических (практикоориентированных) дисциплин, обучение по которым обеспечивает мастерство выполнения художественной вышивки на конкретном уровне (среднего профессионального или высшего образования).

Существующий отдельный уровень высшего образования в области художественной вышивки не предназначен для гибкого реагирования на поступление на первый курс студентов с профильным профессиональным образованием. Эту проблему с успехом может решить непрерывное профессиональное образование в области художественной вышивки.

Под непрерывным профессиональным образованием в современной педагогической науке и практике понимают целостную систему, обеспечивающую получение, развитие, формирование и обновление профессиональных знаний, умений и навыков на протяжении всей жизни человека за счет внутренних потребностей при согласовании и координации деятельности всех типов учреждений на основе выбранной траектории индивидуального развития [6, с. 375 – 377]. Мы соглашались с данным определением и считаем, что *непрерывное профессиональное образование в области художественной вышивки* обязано обеспечить плавный переход от освоенного исполнительского мастерства к освоению профессионального мастерства, сопровождающийся отсутствием дублирования содержания и преемственностью методов, средств и среды обучения. Под непрерывным профессиональным образованием понимается целостный образовательный процесс по развитию потенциала будущего художника в области художественной вышивки при очень важном условии – гаранте развития конкретного вида искусства. Этот педагогический процесс обеспечивает поступательное развитие в ходе систематической и целенаправленной художественно-творческой, конструкторско-технологической и проектной деятельности по получению и совершенствованию знаний, умений, навыков в области традиционного прикладного искусства, а также посредством самообразования.

Как отмечает В.Ф. Максимович, понятие непрерывного профессионального образования и необходимость его внедрения стали особенно важными сегодня в системе народных художе-

ственных промыслов [7]. Обучение мастерству в непрерывном профессиональном образовании для нас означает построение такого учебного процесса, когда все основные его функции тесно взаимосвязаны [8]. Это означает, что компенсаторная и адаптационная функции связаны между собой и представляют единое целое. В связи с этим особенностью обучения мастерству художественной вышивки состоят из: 1) особенностей обучения ручному труду – художественной вышивки, 2) особенностей практического обучения, 3) особенностей непрерывного профессионального образования

Особенности обучения ручному труду – художественной вышивки истекает из того факта, что конкретный вид традиционного прикладного искусства требует только присущих ему методов, средств и форм организации труда, позволяющих формировать высокое мастерство у студентов.

Особенностями практического обучения мастерству художественной вышивки является следующее. Это практическое обучение в форме практических занятий по исполнительскому и профессиональному мастерству имеет единое целое. Оно выражается во взаимосвязи преподавателя и обучаемого, объекта труда – художественной вышивки.

Особенностями непрерывного профессионального образования является преемственность содержания образования, методов, средств, форм обучения и процедур оценивания между разными образовательными уровнями для обеспечения человека готовностью и способностью к высокопрофессиональной деятельности, к продолжению образования и к самоорганизации.

Система непрерывного профессионального образования в области художественной вышивки состоит из нескольких стадий практического обучения мастерству.

В среднем профессиональном образовании при первоначальном этапе освоения художественной вышивки (на исполнительском мастерстве) и приобретении специальности главной является *основная* стадия практического обучения, на этой стадии обучающиеся овладевают общепрофессиональными и профессиональными навыками и умениями, которые не подвержены быстрым изменениям.

Благодаря приобретению общепрофессиональных и профессиональных навыков и умений закладывается фундамент высокопрофессиональных знаний, навыков и умений, и от того, насколько качественно он будет заложен, зависит успех практического обучения художественной вышивке.

Обучение на *основной* стадии подготовки мастерства в области художественной вышивки в среднем профессиональном образовании заключается в установлении общих закономерностей практической деятельности обучающегося. Однако такое обучение не дает высокой квалификации специалиста, а только способствует её приобретению на *специальной* стадии обучения (высшее бакалаврское образование).

На *специальной* стадии практического обучения мастерству в системе высшего образования осуществляется дифференцированная специализация обучающегося с учётом избранного вида (видов) вышивки.

Однако, для того, чтобы обучающийся в непрерывной системе профессионального образования в области художественной вышивки мог свободно продвигаться в профессиональном образовательном пространстве по всем возможным направлениям движения, необходимы согласование, преемственность, объективность профессиональных образовательных программ от среднего профессионального образования до высшего образования (бакалавриат).

Таким образом, исследуемые нами идея и принципы непрерывности [9] и преемственности современного обучения в области профессионального образования по художественной вышивке убеждают в том, что именно логично и последовательно выстроенное содержание обучения мастерству художественной вышивки на разных уровнях образования является гарантом эффективности непрерывного образования.

Библиографический список

1. Николаева А.А. *Современное обучение мастерству художественной вышивки в профессиональном образовании*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2017.
2. Носань Т.М. *Содержание и методы профессионального обучения технологии художественной вышивки будущих художников-мастеров*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2012.
3. Сайфулина Е.В. *Формирование готовности студентов вуза к профессиональной инновационной деятельности в области художественной вышивки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2014.
4. Николаева А.А. *Современное обучение мастерству художественной вышивки в профессиональном образовании*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2017.

5. Батышев С.Я., Новиков А.М. *Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям*. Москва: Издательство ЭГВЕС, 2009.
6. Богуславская И.Я. Коллекция Школы народных искусств. *Из истории формирования этнографических коллекций в музеях России (XIX – XX вв.)*: сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 1992: 163 – 170.
7. Максимович В.Ф. *Традиционное декоративно-прикладное искусство и образование: исторический аспект, современное состояние и пути обновления*. Москва: Флинта, 2000.
8. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения*. Москва: Интор, 1996.
9. Ломакина Т.Ю. *Современный принцип развития непрерывного образования*. Москва: Наука, 2006.

References

1. Nikolaeva A.A. *Sovremennoe obuchenie masterstvu hudozhestvennoj vyshivki v professional'nom obrazovanii*. Dissertaciya ...kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2017.
2. Nosan' T.M. *Soderzhanie i metody professional'nogo obucheniya tehnologii hudozhestvennoj vyshivki buduschih hudozhnikov-masterov*. Dissertaciya... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
3. Sajfulina E.V. *Formirovanie gotovnosti studentov vuza k professional'noj innovacionnoj deyatel'nosti v oblasti hudozhestvennoj vyshivki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2014.
4. Nikolaeva A.A. *Sovremennoe obuchenie masterstvu hudozhestvennoj vyshivki v professional'nom obrazovanii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2017.
5. Batyshev S.Ya., Novikov A.M. *Professional'naya pedagogika: uchebnik dlya studentov, obuchayuschihsya po pedagogicheskim special'nostyam i napravleniyam*. Moskva: Izdatel'stvo `EGVES, 2009.
6. Boguslavskaya I.Ya. *Kollekciya Shkoly narodnykh iskusstv. Iz istorii formirovaniya `etnograficheskikh kollekciy v muzeyah Rossii (XIX – XX vv.): sbornik nauchnykh trudov*. Sankt-Peterburg, 1992: 163 – 170.
7. Maksimovich V.F. *Tradicionnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: istoricheskij aspekt, sovremennoe sostoyanie i puti obnovleniya*. Moskva: Flinta, 2000.
8. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushego obucheniya*. Moskva: Intor, 1996.
9. Lomakina T.Yu. *Sovremennyy princip razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya*. Moskva: Nauka, 2006.

Статья поступила в редакцию 01.02.18

УДК 378.2

Noskova T.A., postgraduate, Department of Pedagogy and Andragogy, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: moskwa.t@yandex.ru

CHANGING THE ESTIMATE ACTIVITY OF THE TEACHER AS THE CONDITION OF THE ORGANIZATION OF THE SELF-ASSESSED ACTIVITY OF THE STUDENT IN THE PROCESS OF TRAINING. The article discusses various approaches to the evaluation activities of the teacher presented in the studies of Russian-Soviet scientists and due to the development of humanistic ideas in teaching. In line with these ideas of change assessment activities of the teacher determined the need to involve students in the evaluation process of their own learning activities as the subjects of the educational process. Considering evaluation activities as a system, which interact with the teacher and the student, the author attempts to present the elements of this system. The assessment activities of a teacher are presented in two ways: 1) evaluation of own pedagogical activity, 2) support the evaluation activities of the student. The article presents the developed model of the evaluation activities of teacher and student in the process of learning activities of students.

Key words: educational activity, appraisal activity, self-evaluation.

T.A. Носкова, аспирант каф. педагогики и андрагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: moskwa.t@yandex.ru

ИЗМЕНЕНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМООЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются различные подходы к оценочной деятельности педагога, представленные в исследованиях российско-советских учёных и обусловленные развитием гуманистических идей в педагогике. В русле этих идей изменения оценочной деятельности педагога детерминируется необходимостью вовлечения учащихся в процесс оценивания собственной учебной деятельности как субъектов образовательного процесса. Рассматривая оценочную деятельность как систему, в которой взаимодействуют учитель и ученик, автор предпринимает попытку представить элементы этой системы. Оценочная деятельность учителя проанализирована в двух направлениях: 1) оценивание собственной педагогической деятельности, 2) сопровождение оценочной деятельности ученика. В статье также представлена разработанная модель оценочной деятельности учителя и ученика в процессе учебной деятельности учащихся.

Ключевые слова: учебная деятельность, оценочная деятельность, самооценка.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменения старых; деятельность обучаемого по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально подготовленных преподавателем на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку [1, с. 364].

ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – разновидность педагогической деятельности, посвященная научной разработке и применению на практике методов, форм и средств педагогических измерений и оцениванию результатов учебной деятельности на основе этих измерений» [2, с. 18].

САМООЦЕНКА – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны личности, дея-

тельности, поведения. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент Я-концепции, самопознания и как **процесс самооценивания**. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей [3, с. 512].

В соответствии с Концепцией модернизации образования, отраженной в новых образовательных стандартах, учащийся должен являться субъектом обучения, умеющим овладеть собственной психической деятельностью в процессе приобретения и применения знаний. Высокий уровень личностного развития предполагает наличие адекватной самооценки, осознания своих трудностей и своих возможностей, устойчивую мотивацию к усовершенствованию своей учебной деятельности. В связи с этим в современном образовательном процессе становятся актуаль-

ными развитие самооценочной деятельности учащегося и изменение содержания оценочной деятельности учителя в сторону управления процессом этого развития.

На необходимость изменения в оценочной деятельности педагога указывается во многих исследованиях гуманистической педагогики, и впервые наиболее полно взаимодействие учителя и ученика в оценочном компоненте деятельности представлено в трудах Б.Г. Ананьева. Рассматривая педагогическую оценку в учебном процессе, основанном на взаимоуважении и взаимодействии, Б.Г. Ананьев утверждает, что педагогическая оценка является «фактором непосредственного руководства учеником» и что оценочная деятельность должна осуществляться в интересах психологического развития учащегося. Поэтому он выдвигает основное требование к педагогической оценке: она должна быть справедливой, адекватной, объективной.

Б.Г. Ананьев обозначает две основные функции педагогической оценки: 1. Ориентирующую – педагогическая оценка как показатель результатов и уровня достижений учеников в учебной деятельности. 2. Стимулирующую – оказание побудительного воздействия на аффективно-волевую сферу личности ученика, способного изменить его самооценку.

Б.Г. Ананьев разрабатывает классификацию педагогических оценок по степени обобщенности: 1. Парциальная оценка относится к частному знанию, умению, навыку или поведенческому акту. Она бывает: а) исходной (отсутствие оценки, неопределенной); б) отрицательной, проявляющейся в замечаниях, порицаниях, сарказме, упреке учителя; в) положительной, выражающейся в согласии, одобрении, ободрении учащегося. 2. Фиксированная оценка (отметка) отражает промежуточные или итоговые результаты школьника. 3. Интегральная оценка дается на основе парциальной и фиксированной оценок как характеристика личности в целом.

Б.Г. Ананьев впервые употребляет термин «единая оценочная система»: «ученик и учитель ежечасно и ежеминутно связаны в единой оценочной системе, ученик постоянно подвергается сильному психологическому воздействию посредством отдельных замечаний и суждений педагога, оценивающих те или иные частичные, отдельные знания, навыки, поступки...» [4, с. 70]. Автор указывает на то, что оценочная деятельность педагога не должна учитывать лишь формальные качества работы и игнорировать продвижение ребенка, его самостоятельную работу, его достижения по отношению к прежнему уровню. Формализм, проявляющийся в простом сложении и вычитании отметок, Б.Г. Ананьев называет «субъективной механикой» педагога.

Тесная психологическая связь учителя и ученика в системе оценивания проявляется и в том, что оценочные суждения и представления учителя отражают не только качество знаний ученика и его индивидуальные особенности, но и некоторые характеристики самого педагога. К ним Б.Г. Ананьев относит: а) способ обращения педагога с учеником; б) степень развития интереса к ученику; в) уровень знаний об ученике и условиях его развития; г) дифференцированность к ученику в отношении мер воздействия; д) общий критерий повседневной оценки ученика педагогом.

Огромный вклад в педагогическую науку внес Ш.А. Амонашвили, проведя исследования оценочной деятельности с позиции развивающего обучения. По мнению автора, основной функцией оценочной деятельности педагога является стимулирование оценочной деятельности учащихся, состоящей в восприятии определенных эталонов, усвоении некоторых способов оценочной активности. «Эталон – образец отдельных действий, операций, их результатов, образец самой учебно-познавательной деятельности и её конечного результата» [5, с. 40].

Важнейшее значение в оценочной деятельности учителя Ш.А. Амонашвили придает обобщенности применяемых эталонов. Учитель должен постепенно передавать эталоны детям и обучать способам оперирования ими. При этом в учебно-познавательной деятельности ученик выделяет две стадии: «безэталонную» стадию и стадию включения эталонов в учебно-познавательную деятельность.

На «безэталонной» стадии учебно-познавательной деятельности ученика педагог оценивает знания, умения, навыки учащихся, используя способы стимулирующей коррективы, которые могут проявляться в различных формах (словесного поощрения, мимики, жестов).

На стадии включения эталонов в учебно-познавательную деятельность учеников педагог приводит развернутые оценочные суждения. В них проявляется стимулирующее отношение

учителя к работе школьника, дается полное и всестороннее описание эталонов с целью достижения их обобщенности. Затем дети сами составляют развернутые оценочные суждения, включая их в учебно-познавательную деятельность, превращая её таким образом в самостоятельную.

Развернутые оценочные суждения на основе эталонов Ш.А. Амонашвили называет содержательными оценками, которые бывают внешними (если их осуществляет учитель) и внутренними (если их дают сами ученики). «Содержательная оценка – это процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для установления уровня и качества продвижения ученика в учении. Содержательная оценка бывает внешней, когда её осуществляет учитель или другие ученики, и внутренней, когда её дает сам ученик» [6, с. 30].

Таким образом, Ш.А. Амонашвили рассматривает оценочную деятельность учителя как деятельность по управлению формированием содержательных оценок (самооценок) у детей с помощью различных приемов, используемых в условиях коллективной и индивидуальной учебно-познавательной деятельности.

В теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) понятие «оценочная деятельность расширяется и употребляется понятие «контрольно-оценочная деятельность», тем самым подчеркивается единство контроля и оценки в учебной деятельности детей. В структуре учебной деятельности учащихся действия контроля и оценки представлены как необходимые компоненты.

О важности выполнения самим учеником действия оценки для достижения цели В.В. Давыдов говорит следующее: «Действие оценки на всех стадиях решения задачи нацеливает другие их учебные действия на конечный результат» [7, с. 53]. Ученый подчеркивает, что «действие оценки позволяет школьникам определить, усвоен или не усвоен (и в какой степени) ими общий способ решения данной учебной задачи, соответствует или нет данный результат учебных действий их конечной цели; вместе с тем оценка состоит не в простой констатации этих моментов, а в содержательном качественном рассмотрении результата усвоения (общего способа действия и соответствующего ему понятия) в его сопоставлении с целью. Именно оценка сообщает учащимся, решена или не решена ими данная учебная задача» [7, с. 49]. Таким образом, в условиях развивающего обучения изменение оценочной деятельности учителя состоит в том, что он ориентирует учащегося не только на получение правильного результата, но и на правильность применения освоенного способа. Стимулирующая функция оценки проявляется в том, что учитель, воздействуя на эмоционально-волевую сферу ребенка, побуждает его к более точной самооценке, предполагающей расширенный объем оцениваемых качеств, необходимых для учебной деятельности.

Последователи В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина – теоретики развивающего обучения (Н.Ф. Талызина, Л.В. Занков, А.Б. Воронцов, Г.Д. Кириллова, Г.Ю. Ксензова), в своих научных трудах рассматривают оценочную деятельность в различных аспектах. Так, Г.Ю. Ксензова указывает на необходимость изменений условий оценочной деятельности: «Изменение содержания оценочной деятельности учителя может быть успешно осуществлено только на основе внутренне мотивированной деятельности, субъект-субъектных отношениях обучающихся и обучающихся» [8, с. 35]. Автор отмечает необходимость обучения детей самоорганизации, в рамках которой происходит замена учительской оценки содержательной самооценкой учащихся, воспринимающейся как мобилизационно-побудительный механизм саморегуляции учащихся.

Среди исследований последних лет (А.Е. Веретенникова, А.Н. Субботко, В.В. Рылова) большой интерес для нашего исследования представляет работа Веретенниковой. Рассматривая педагогическую оценку в единой системе оценочной деятельности, А.Е. Веретенникова представляет педагогическое оценивание как творческий акт, «направленный на свободные проявления ребенка как субъекта и стратега собственной жизни, способного осуществлять свой собственный выбор» [9, с. 71]. Показателями профессионализма и творческого подхода к оценочной деятельности являются следующие характеристики педагогической оценки: 1. Педагог принимает ребенка как данность, признает его индивидуальное своеобразие, право на уважение его личности. 2. Педагог ориентируется на индивидуальное и возрастное развитие личности ученика. «Профессиональным будет такая оценка, которая соотносится с интересами ребенка, предусматривает его жизненный опыт, степень личностного развития, личностные особенности и состояние ребенка на момент развития»

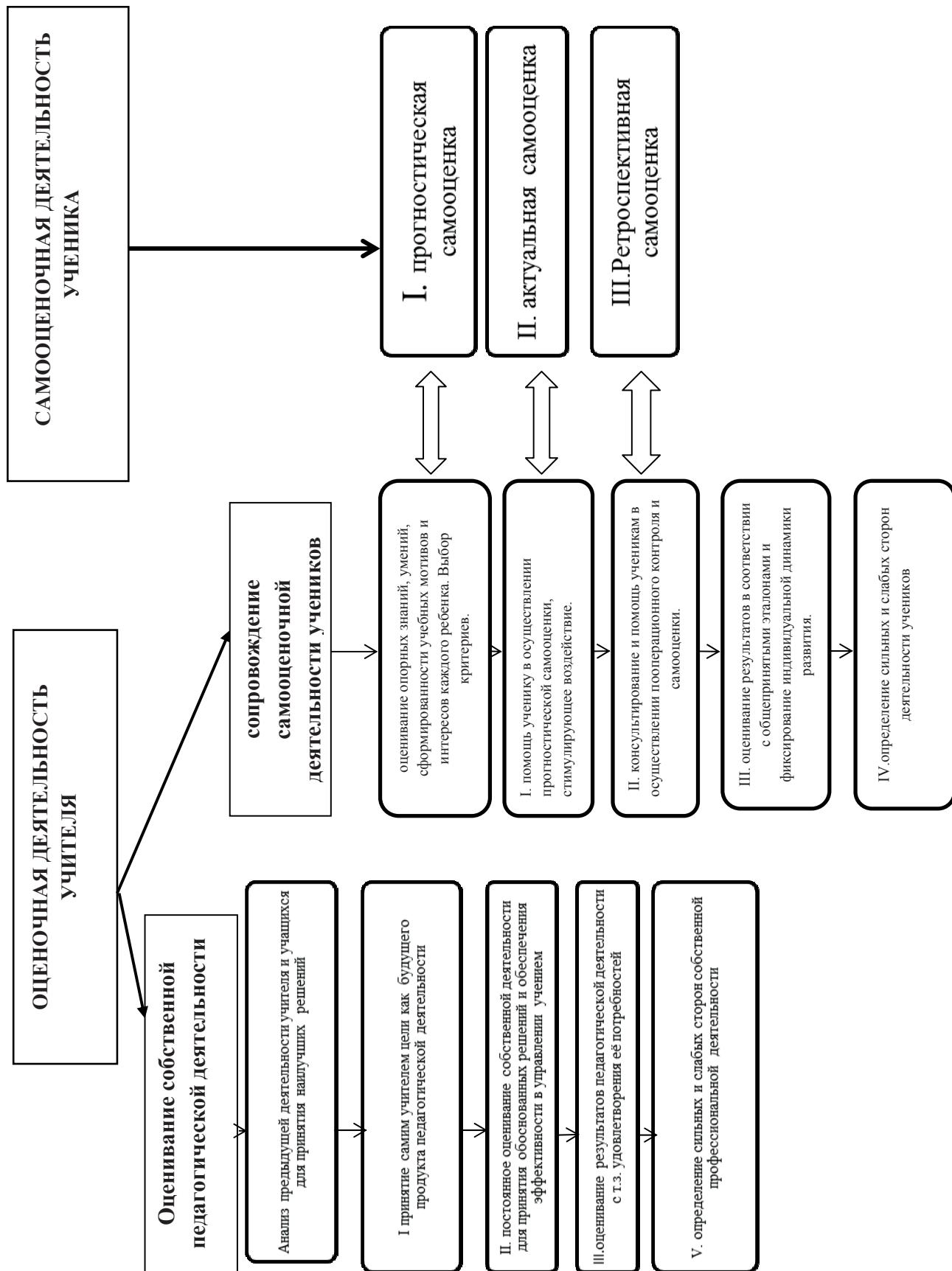


Рис. 1. Модель оценочной деятельности учителя и ученика в процессе учебной деятельности учащихся

[9, с. 70 – 71]. 3. Педагог адекватно воспринимает поведение и деятельность ребенка в контексте конкретной ситуации, учитывая внешние обстоятельства содеянного учеником. 4. Педагог учитывает мотивы поведения и деятельности учащегося. Понимание мотива дает возможность учителю осуществлять выбор оптимальных мер оценочного воздействия.

На наш взгляд, данные характеристики педагогических оценок заслуживают внимания при изучении оценочной деятельности педагога в современной школе.

С позиций системно-деятельностного подхода, лежащего в основе нашего исследования, мы обозначили этапы оценочной деятельности учителя и самооценочной деятельности ученика как элементы единой оценочной системы (рис. 1). При разработке модели мы опирались на системный подход в обучении (Г.Д. Кириллова), с позиций которого преподавание и учение представлено в их взаимодействии. Элементарной единицей, или «генетической клеточкой» в системе как развивающемся целом, в учении Г.Д. Кирилловой является микроэтап деятельности. Микроэтапы, отражающие целостность и развитие учения как системы, представляют собой: «1) акт взаимодействия преподавания и учения; 2) акт, который свидетельствует о развитии процесса учения; 3) часть, которая связана не с завершённым циклом развития процесса учения, а является очередным шагом и обнаруживает путь, которым учитель ведет учащихся к завершённому результату; 4) шаг, который возникает в связи с перестройкой в системе дидактических средств» [10, с. 8].

Микроэтапы оценочной деятельности реализуются в последовательном выполнении её этапов, к которым относятся:

В деятельности ученика: I. Прогностическая; II. Актуальная; III. Ретроспективная самооценки.

В деятельности учителя: Подготовительный этап: оценивание опорных знаний, умений, сформированности учебных мотивов и интересов каждого ребёнка. Выбор критериев; I. Помощь ученику в осуществлении прогностической самооценки, стимулирующее воздействие; II. Консультирование и помощь ученикам в осуществлении пооперационного контроля и самооценки; III. Оценивание результатов в соответствии с общепринятыми эталонами и фиксирование индивидуальной динамики развития; IV. Определение сильных и слабых сторон деятельности учеников.

Рассматривая оценочную деятельность педагога, мы выделяем в ней два направления: оценивание собственной педагогической деятельности; сопровождение самооценочной деятельности ученика. Любое педагогическое решение содержит в себе оценочные процессы. Так, при подготовке к уроку учитель прежде всего учитывает процесс и результаты предыдущей собственной

педагогической деятельности и деятельности учащихся для принятия наилучших педагогических решений. При постановке целей учитель прогнозирует результат своей деятельности с точки зрения его эффекта в продвижении и развитии каждого учащегося. В процессе урока учитель осуществляет самооценивание на протяжении всей деятельности и принимает решения, способствующие оптимизации обучения детей. На завершающем этапе учитель оценивает собственную деятельность, отражённую в результатах учеников.

Во втором направлении – сопровождении самооценочной деятельности ученика отправным пунктом является анализ процесса и результатов его деятельности, оценивание сформированности мотивов и интересов ребёнка.

На этапе целеполагания в самооценочной деятельности ученика, когда ребёнок осуществляет прогностическую самооценку, учитель оказывает на него стимулирующее воздействие, приводящее к активизации мыслительной деятельности. В процессе учебно-познавательной деятельности учащегося педагог помогает ребёнку в осуществлении пооперационного самоконтроля и актуальной самооценки в соответствии с принятыми критериями. При итоговом оценивании учитель корректирует оценочную деятельность учащихся в соответствии с общепринятыми эталонами, фиксирует динамику индивидуального развития.

Показателем эффективности педагогической оценки является стремление ребёнка к самосовершенствованию, к усвоению знаний, умений, навыков, в становлении у учащегося адекватной самооценки.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

- Изменения в оценочной деятельности педагога обусловлены необходимостью создания условий сотрудничества между учителем и учащимися, что является основной идеей гуманитарной педагогики.
- Самооценочная деятельность ученика тесно связана с оценочной деятельностью педагога, это выражается в соответствии этапов оценочной деятельности учителя и элементов самооценочной деятельности ученика, к которым относятся прогностическая, актуальная и ретроспективная самооценки. Оценочная деятельность педагога должна осуществляться в интересах развития учащегося.
- Основной функцией оценочной деятельности педагога является стимулирование оценочной деятельности учащихся.
- Стимулирующая функция педагогической оценки проявляется в том, что учитель, воздействуя на эмоционально-волевую сферу ребёнка, побуждает его к более точной самооценке, предполагающей расширенный объём оцениваемых качеств, необходимых для учебной деятельности.

Библиографический список

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Словарь по педагогике*. Москва: ИКЦ «МарТ»; Издательский центр «МарТ», 2005.
2. Сергеева В.С. Педагогическая оценочная деятельность: *Краткий понятийно-терминологический словарь*. Омск: Издательство ОмГПУ, 2003.
3. Рапацевич Е.С. *Золотая книга педагога*. Под общей редакцией А.П. Астахова, Минск: Современная школа.2010.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2-х т., Москва: Педагогика, 1980; Т. 2.
5. Амонашвили Ш.А. *Обучение. Оценка. Отметка*. Москва: Знание, 1980.
6. Лукьянова М. Развитие контрольно-оценочных способностей учащихся: рекомендации психолога учителю. *Учитель*. 2003; 2.
7. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения*. Москва: ОПЦ «ИНТОР», 1996.
8. Ксензова Г.Ю. *Оценочная деятельность учителя*. Учебно-методическое пособие. Москва: Педагогическое общество России, 2001.
9. Веретенникова А.Е. *Оценочная деятельность старшеклассников в процессе проективного обучения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Омск, 1999.
10. Даутова О.Б. Дидактическая научная школа Г.Д. Кирилловой: основные результаты. *Непрерывное образование*. Научный рецензируемый журнал СПбАПО. 2016; 6 (16): 8 – 14.

References

1. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar' po pedagogike*. Moskva: IKC «MarT»; Izdatel'skij centr «MarT», 2005.
2. Sergeeva V.S. Pedagogicheskaya ocenochnaya deyatel'nost': *Kratkij ponyatiyno-terminologicheskij slovar'*. Omsk: Izdatel'stvo OmGPU, 2003.
3. Rapacevich E.S. *Zolotaya kniga pedagoga*. Pod obschej redakciej A.P. Astahova, Minsk: Sovremennaya shkola.2010.
4. Anan'ev B.G. Izbrannye psihologicheskie trudy. V 2-h t., Moskva: Pedagogika, 1980; T. 2.
5. Amonashvili Sh.A. *Obuchenie. Ocenka. Otmетка*. Moskva: Znanie, 1980.
6. Luk'yanova M. Razvitiye kontrol'no-ocenochnyh sposobnostej uchashchisya: rekomendacii psihologa uchitel'yu. *Uchitel'*. 2003; 2.
7. Davydov V.V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya*. Moskva: OPC «INTOR», 1996.
8. Ksenzova G.Yu. *Ocenochnaya deyatel'nost' uchitelya*. Uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2001.
9. Veretennikova A.E. *Ocenochnaya deyatel'nost' starsheklassnikov v processe proektivnogo obucheniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 1999.
10. Dautova O.B. Didakticheskaya nauchnaya shkola G.D. Kirillovoj: osnovnye rezul'taty. *Nepriyryvnoe obrazovanie*. Nauchnyj recenziruemyj zhurnal SPbAPO. 2016; 6 (16): 8 – 14.

Статья поступила в редакцию 01.02.18

УДК 378

Naumov V.N., Cand. of Sciences (Legal science), senior lecturer, Director of Bogorodsky branch, Higher School of Folk Arts (Academy) (Bogorodskoye, Moscow Region, Russia), E-mail: bhp@yandex.ru

Ozerova O.V., Deputy Director of Museum and Exhibition Activities, Sergiyev Posad branch, Higher School of Folk Arts (Academy) (SergiyevPosad, Russia), E-mail: ozerova_72@list.ru

A TOY AS AN OBJECT OF CONTRACTUAL REGULATION IN MUSEUM AND EXHIBITION ACTIVITIES OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL MUSEUM OF TOYS N.A. N.D. BARTRAM. An important role in the formation of spiritual values and artistic-creative orientation of the younger generation is played by toys. The artistic and pedagogical Museum of Toys of N.D. Bartram (HPMI) is a unique repository of cultural values, monuments of culture of childhood from ancient times to the present day. An important component of the Museum's activities is the exhibition activity, aimed at implementation of the process of direct contact between the visitor and the museum collection. The authors focused on the analysis of the specificity of the regulation of this activity, namely, efficiency in the use of civil steam regulation, including such contractual designs, as buying and selling, rental, joint activity, rendering paid services. The work emphasizes the role of the Treaty of the Museum service, which by its design characteristics do not match any of the allocated current legislation types of contracts and needs in the regulatory consolidation.

Key words: Museum of toys, toy, Treaty, Museum and exhibition activities, exhibition, civil-law regulation.

В.Н. Наумов, канд. юр. наук, доц., директор Богородского филиала ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)», г.м. Богородское, E-mail: bhp@yandex.ru

О.В. Озерова, зам. директора по музейно-выставочной деятельности Сергиев-Посадского филиала ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Сергиев Посад, E-mail: ozerova_72@list.ru

ИГРУШКА КАК ОБЪЕКТ ДОГОВОРНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ В МУЗЕЙНО-ВЫСТАВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХПМИ ИМ. Н.Д. БАРТРАМА

Важную роль в формировании духовно-ценностных и художественно-творческих ориентиров подрастающего поколения играют игрушки. Художественно-педагогический музей игрушки им. Н.Д. Бартрама (ХПМИ) – уникальное хранилище культурных ценностей, памятников культуры детства с древнейших времен до наших дней. Важной составляющей музейной деятельности является экспозиционно-выставочная деятельность, направленная на реализацию процесса непосредственного контакта между посетителем и музейной коллекцией. Авторы сосредоточили внимание на анализе специфики договорного регулирования этой деятельности, а именно эффективности использования гражданско-парового регулирования, в т. ч. таких договорных конструкций, как купля-продажа, аренда, совместная деятельность, возмездное оказание услуг. Особенно подчеркнута роль договора музейного обслуживания, который по своим конструктивным признакам не совпадает ни с одним из выделяемых действующим законодательством видов договоров и нуждается в нормативном закреплении.

Ключевые слова: музей игрушки, игрушка, договор, музейно-выставочная деятельность, экспозиция, гражданско-правовое регулирование.

Музей игрушки – уникальное хранилище культурных ценностей, памятников культуры детства с древнейших времен до наших дней. За сто лет своего существования музей собрал не только коллекцию игрушек и игр разных времён и народов, но и интереснейшую коллекцию изображений детей в произведениях живописи, рисунка, графики, в фарфоровой скульптуре. Со времён основателя и первого директора музея Н.Д. Бартрама музей собирает с большими перерывами коллекцию детских книг с иллюстрациями известных художников: И. Билибина, Т. Мавриной, В. Васнецова.

Важную роль в формировании духовно-ценностных и художественно-творческих ориентиров подрастающего поколения играют игрушки. Как писал Н.Д. Бартрам в 1924 году игрушка – это «нечто» – объект, иногда даже лишённый образа, материал без которого не может обойтись ни одна детская творческая игра, с тех пор как существует человечество. Обладая целым рядом самых различных ценностей, игрушка по своему существу делится на игрушку как «радость ребёнка» и игрушку, отражающую жизнь, являющуюся как бы её зеркалом [1].

Игрушка является важнейшей составляющей человеческой культуры и представляет огромную ценность, являясь «хранилищем информации», которую нужно уметь понять и расшифровать. В игрушке обнаруживаются ответы на многие вопросы, характеризующие культуру общества в различных её проявлениях.

Игрушка как важнейшая составная общечеловеческого культурного пространства сконцентрировала в себе в оригинальной, ни с чем несравнимой форме основные вехи развития человеческой цивилизации. В своём историческом развитии она отразила не только облики людей и животных, но и зафиксировала общественно-политические события, особенности быта различных слоев населения. Игрушка стала важнейшим средством приобщения к социуму, создавая и организовывая пространство, необходимое для самоидентификации.

Н.Д. Бартрам в своих трудах писал: «Исследование детства человека дает исключительно ценный материал, который до сих пор, к сожалению, еще мало учитывался. К познанию творчества ребёнка и его путей подходили и подходят в течение многих лет

самыми различными способами, и казалось, не существует уже таких граней, которые бы не были обследованы самым добросовестным образом. Открывается новый путь приобретения знаний, выяснения ценности и значения предмета, который, проходя через руки сначала своего исполнителя, а потом потребителя, не только характеризует последнего, но и наглядно говорит, каким должен быть данный предмет, как он должен быть сделан и почему он оформляется так, а не иначе» [1].

Игрушки позволяют найти ответы на вопросы, касающиеся воспитания детей, их ценностных ориентиров, методик воспитания, подготовке к самостоятельной жизни. Игрушка обеспечивает ребёнку процесс восприятия и познания различных явлений социальной, духовной, нравственной культуры человечества. Являясь особой формой жизни ребёнка, она осуществляет его связь с окружающим миром. В этом смысле игрушка является проводником в окружающий мир и обязана его показать красивым, привлекательным, интересным, гармоничным.

Можно с уверенностью сказать, что игрушка не только один из главных спутников детства человека, но и предмет, необходимый для формирования личности. Так А.П. Усова писала, что «Идейно-воспитательное значение игрушки в формировании личности ребёнка трудно переоценить. Игрушка – любимый предмет ребёнка; в своей игре он доверчиво следует её содержанию, поддается её воздействию» [2]. Игрушка должна быть направлена на раскрытие единства мира; через нее происходит показ, что мир системен. Построенные системные связи позволяют понять жизненное пространство, среду; сформировать системное мышление.

Отношение между обществом и ребёнком в контексте его социализации и трудовой адаптации можно представить в виде схемы «общество – игрушка – ребёнок», а игрушка является своеобразным связующим звеном между ними, помогая ребёнку войти во взрослую жизнь. Одной из отличительных черт жизни современного ребёнка является огромное количество игрушек, которое окружает его с момента появления на свет, но далеко не все они являются полезными и значимыми для своего развития.

Игрушки занимают особое место в жизни и развитии ребёнка, поскольку являются обучающим материалом. В дидактические задачи входит условие вызвать у ребёнка интерес к игрушке и научить играть с ней. Так с помощью игрушки можно научить ребёнка выделять различные свойства предметов (цвет, форму, величину), выполнять задания на подбор по сходству или различию. Находить знакомые образы, группировать их по смыслу.

Уникальное музейное пространство Художественно-педагогического музея игрушки имени Н.Д. Бартрама включает в себя более 160 тыс. предметов, представляющих отечественную и зарубежную игрушку различных времен, народов, различных материалов, и ориентированную на разные возрастные группы. Разнообразная по характеру и содержанию музейная коллекция знакомит с детской культурой разных народов, проследить взаимодействие культур.

Важной составляющей музейной деятельности является экспозиционно-выставочная деятельность, которая является первостепенной сферой работы всех музеев. Именно в экспозиционно-выставочных зонах происходит непосредственный контакт между посетителем и музейной коллекцией. В настоящее время она ориентирована на то, чтобы наиболее широко показать все разнообразие музейной коллекции посредством постоянно действующих внутримuzeйных экспозиций и периодических выставок, а также на сотрудничество музея с другими субъектами музейного сообщества посредством участия в крупных музейно-выставочных проектах, где игрушка из собрания ХПМИ имени Н.Д. Бартрама занимает собственную нишу, наряду с произведениями «большого искусства».

Любой музей должен обладать собственным выставочным видением, которое является основным управленческим средством, определяющим приоритеты выставочной деятельности, идеологию предъявления объектов, тематику экспозиций.

Под выставкой подразумевается экспонирование продукции, художественных произведений, документальных материалов. Выставка – это средство коммуникации, нацеленное на передачу информации, просвещения, привлечения внимания общественности. Выставки по их целям могут быть самыми разными: творческие, пропагандистско-коммерческие, познавательные, памятные, комплексные.

Так, в Художественно-педагогическом музее игрушки имени Н.Д. Бартрама прошла памятная выставка, посвященная 100-летию Октябрьской Революции 1917 года. Выставка под названием «Рожденный Октябрем», была дополнена плакатами, выпущенными к юбилейным датам Октябрьской революции в течении 100 лет.

Актуальность заявленной темы, связана с тем что, современная социокультурная роль музея в обществе должна исходить из понимания того, что музей, как составная часть общемировой культуры, хранит, изучает, экспонируют подлинные экспонаты – свидетели жизнедеятельности человека, его духовной и материальной культуры.

Культурное наследие народов, сохраняясь и накапливаясь в музеях, служит для удовлетворения социальных потребностей человека, таких, как память, история, ценностное отношение к национальному наследию, нравственность, патриотизм и т. д. Современное понимание музея, как собрание и демонстрация культурных и исторических ценностей, связано с его экспозиционно-выставочной работой. Умение правильно преподнести информацию, стало таким же важным аспектом в музейной работе, как и сохранение экспонатов. Экспозиция – это совокупность всей научной деятельности музея, представленная в виде конечного результата изучения темы.

Таким образом, музей, являясь субъектом гражданского оборота, вправе вступать и в гражданские правоотношения. Достаточно весомый сегмент деятельности музейного учреждения имеет имущественный компонент и несёт в себе цивилистическое содержание. Музеи вынуждены вступать в имущественный оборот. Они приобретают и отчуждают имущество, выступают в качестве арендаторов и арендодателей, заключают договоры возмездного оказания услуг, подряда.

Музей, являясь специфической некоммерческой организацией, обладает правом осуществлять деятельность только в рамках, установленных законом целей создания. Эти цели призваны отражать уникальный характер музеев, не допускать

переноса акцента на немuzeйные виды деятельности. Грамотно реализуя все функции, музей имени Н.Д. Бартрама обеспечивает к себе интерес. Но жизнь заставляет музей осваивать ранее непривычные формы деятельности. Сам по себе новый опыт полезен, но часто не связан с основной деятельностью музея. Прежде всего, здесь подразумевается деятельность, которая способна приносить музею ощутимый доход. Музей пока еще не привык работать в рамках договорного поля.

Особое место в системе гражданско-правовых отношений с участием музея занимают договоры возмездного оказания услуг, т.к. именно они являются наиболее распространенным для учреждений типом договоров.

Одним из основных способов популяризации музейных коллекций является их экспонирование. Личное знакомство посетителей с экспозицией музея может происходить с помощью экскурсионного обслуживания либо самостоятельного посещения музея. Но для этого необходимо посетителя заинтересовать той или иной выставкой, проводимой в залах ХПМИ им. Н.Д. Бартрама. С этой целью руководство музея вынуждено быть в постоянном поиске интересных тем для проведения выставочных мероприятий в своих стенах, создавая концепции для проектов.

Подобная форма взаимодействия музеев между собой является особым видом договора оказания услуг. Гражданско-правовой договор может быть возмездным либо безвозмездным. Понятие и условия такого договора описываются в Гражданском кодексе РФ [3, ч. 1 ст. 423]. Безвозмездный договор заключается в том случае, когда одна сторона не обязана вносить плату либо предоставлять товар или услугу другой стороне за исполнение второй стороной обязательств по договору. Гражданский кодекс предусматривает разные правила определения возмездности либо безвозмездности договора между сторонами. Объектом договора может выступать различное имущество, вещь, услуга и т. д. Стороны договора – это участники безвозмездной сделки (см. Приложение).

Отметим, что в целевой деятельности музея игрушки может эффективно использоваться ряд договорных конструкций: купли-продажи, аренды, совместной деятельности, возмездного оказания услуг. Особое место в договорной деятельности музея принадлежит договору музейного обслуживания, являющемуся разновидностью договора возмездного оказания услуг. Этот вид договора по своим конструктивным признакам не совпадает ни с одним из выделяемых действующим законодательством видов договоров и нуждается в нормативном закреплении.

Если рассматривать игрушку как предмет, воспитывающий историю, то, прежде всего, следует отметить коллекцию промышленной игрушки советского периода. Это собрание насчитывает более 100 тыс. ед. хранения, и отражает страницы истории государства, еще недавно бывшего экономической и политической реальностью.

М.А. Некрасова в своих исследованиях пишет, что «требования, которые предъявляются к игрушке, растут с каждым днем. Художественное развитие производства осуществляет двойную цель: завоевание внутреннего и внешнего рынка и всестороннее развитие души ребёнка» [4]. Как отмечает В.Ф. Максимович, музей – пространство ознакомления и изучения игрушки, восхищения и удивления ею, место вопросов и ответов, и как результат – желание не только еще раз увидеть и ощутить значимость многовекового искусства игрушки России, но возможно, и сделать игрушку делом жизни, своей профессиональной дорогой [5].

Основная миссия музея – собирание, сохранение и передача будущим поколениям этих хрупких, но чрезвычайно дорогих и детским и взрослым сердцам предметов – друзей и свидетелей их детства.

Важнейшая особенность музеев XXI проявляется в их многофункциональности. Современный музей – это не только научно-просветительское учреждение, сочетающее в себе отбор, реставрацию, хранение и экспозицию историко-культурных ценностей. Сегодня музей – сложная многоуровневая система, решающая социально значимые задачи. Музей игрушки ставит перед собой задачу не только собирания и изучения игрушек, но и популяризации и презентации культурного наследия, повышения доступности и разнообразия в виде экспонирования музейных коллекций.

Библиографический список

1. Бартрам Н.Д. *Русская народная деревянная резная и расписная игрушка*. Рукопись, научный архив ХПМИ РАО. Москва, 1924.
2. Усова А.П. *Игра и игрушка*. Ленинград: Учпедгиз, 1940.
3. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ (ред. от 29.12.2017). *Собрание законодательства Российской Федерации*. 1994. № 32. Ст. 3301.
4. Некрасова М.А. *Народное искусство в России в современной культуре XX – XXI век*. Автор-составитель М.А. Некрасова. Москва: «Коллекция», 2003.
5. Максимович В.Ф. *Методологические основы культурно-образовательной деятельности музея: монография*. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2015.

References

1. Bartram N.D. *Russkaya narodnaya derevyannaya reznaya i raspisnaya igrushka*. Rukopis', nauchnyj arhiv HPMI RAO. Moskva, 1924.
2. Usova A.P. *Igra i igrushka*. Leningrad: Uchpedgiz, 1940.
3. Grazhdanskij kodeks Rossijskoj Federacii (chast' pervaya) ot 30 noyabrya 1994 g. № 51-FZ (red. ot 29.12.2017). *Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii*. 1994. № 32. St. 3301.
4. Nekrasova M.A. *Narodnoe iskusstvo v Rossii v sovremennoj kul'ture XX – XXI vek*. Avtor-sostavitel' M.A. Nekrasova. Moskva: «Kollekcija», 2003.
5. Maksimovich V.F. *Metodologicheskie osnovy kul'turno-obrazovatel'noj deyatel'nosti muzeya: monografiya*. Sankt-Peterburg: VShNI, 2015.

Приложение

ДОГОВОР № _____

г. Сергиев Посад

«____» _____ 2018 г.

Музей № 1, в лице директора Ф.И.О., действующего на основании Устава, с одной стороны, и **Музей № 2**, в лице директора Ф.И.О., действующего на основании Устава, с другой стороны, вместе именуемые «**Стороны**», заключили настоящий договор о нижеследующем:

1. ПРЕДМЕТ ДОГОВОРА

1.1. Предметом настоящего договора является предоставление Музеем № 1 музейных предметов (далее по тексту – Экспонаты) для экспонирования их в составе выставки Музея № 2 с рабочим названием «Система дизайна в СССР», в дальнейшем именуемой «Выставка», проводимой в залах Музея № 2.

1.2. Срок предоставления Экспонатов, с учетом времени, необходимого для монтажа и демонтажа Выставки: с «01» февраля 2018 года по «31» марта 2018 года.

1.3. Срок проведения Выставки: с «11» февраля 2018 года по «21» марта 2018 года. Место проведения Выставки: г. Сергиев Посад, проспект Красной Армии, д.123.

1.4. Музей № 1 передает Экспонаты во временное пользование Музею № 2 безвозмездно, для проведения Выставки. Любое не предусмотренное настоящим Договором коммерческое использование Экспонатов, в том числе их изображений, возможно только с письменного разрешения Музея № 1.

1.5. Список Экспонатов, передаваемых Музеем № 1 на Выставку, указан в Приложении № 1, являющимся неотъемлемой частью настоящего Договора.

2. ОБЯЗАТЕЛЬСТВА СТОРОН

2.1. Музей № 1 обязуется:

2.1.1. Предоставить Экспонаты во временное пользование Музею № 2 с целью их экспонирования на Выставке на срок, указанный в п. 1.2 настоящего Договора.

2.1.2. Предоставить Экспонаты в экспозиционном состоянии.

2.1.3. Не позднее «11» февраля 2017 года предоставить информацию по Экспонатам, необходимую для экспликаций, этикетаж и аннотации.

2.1.4. Передать Экспонаты по двухсторонним актам приема/передачи во временное пользование, содержащих описания сохранности Экспонатов, после завершения работы Выставки принять их обратно в соответствии с условиями раздела 3 настоящего Договора.

2.1.5. Предоставить свои рекламные листовки.

2.2. Музей № 2 обязуется:

2.2.1. Принять Экспонаты во временное пользование с целью их экспонирования в порядке, предусмотренном разделом 3 настоящего Договора.

2.2.2. В соответствии с требованиями Инструкции по учету и хранению Музейных ценностей Министерства культуры СССР 1985 г. и условиями раздела 4 настоящего Договора обеспечить бережное обращение с принимаемыми во временное пользование Экспонатами, общепринятые меры безопасности, включая охранную и противопожарную сигнализации, а также условия хранения и экспонирования Экспонатов.

2.2.3. Использовать Экспонаты только для Выставки, без согласия Музея № 1 не доставлять их в другие места хранения, не передавать их в наем или в любое возможное по форме использование третьим лицам.

2.2.4. Обеспечить упаковку/распаковку, погрузку/разгрузку, транспортировку Экспонатов от места их постоянного хранения к месту проведения Выставки и обратно.

2.2.5. Застраховать Экспонаты в соответствии с условиями раздела 4 настоящего Договора, оплатить страховую премию до момента направления Экспонатов на Выставку и предоставить Музею № 1 копию страхового полиса до направления Экспонатов на Выставку. Музей № 2 обязуется передать копию полиса не позднее, чем за 1 (Один) день до момента направления Экспонатов на Выставку.

2.2.6. Обеспечить температурно-влажностный режим в экспозиционном зале в пределах: 18-22 градуса по Цельсию, 45-55% относительной влажности.

2.2.7. Принимать все необходимые и достаточные меры для обеспечения сохранности и неприкосновенности Экспонатов.

2.2.8. В случае обнаружения изменения состояния сохранности Экспонатов немедленно уведомить Музей № 1 о случившемся по телефону и письменно, и не предпринимать никаких действий без согласия Музея № 1.

2.2.9. Информировать руководство Музея № 1 и органы внутренних дел о факте хищения или пропажи переданных во временное пользование Экспонатов незамедлительно.

2.2.10. Возвратить Музею № 1 в установленный настоящим Договором срок переданные Экспонаты.

2.2.11. Самостоятельно нести расходы, связанные с исполнением своих обязательств по Договору, осуществлять иные необходимые мероприятия для проведения Выставки.

2.2.16. В случае нанесения вреда Экспонатам возместить ущерб в порядке, предусмотренном действующим законодательством Российской Федерации.

3. ПОРЯДОК ПЕРЕДАЧИ ЭКСПОНАТОВ

3.1. Передача Экспонатов от Музея № 1 Музею № 2 и обратно осуществляется на территории Музея № 1 по адресу: Московская область, г. Сергиев Посад, проспект Красной Армии, д.123.

3.2. На территории подразделения Музея № 1 ответственные представители Сторон совместно осуществляют сверку сохранности Экспонатов и подписывают два экземпляра акта приема/передачи Экспонатов во временное пользование по одному для каждой из Сторон. Аналогичная процедура осуществляется после завершения работы Выставки при возврате Экспонатов.

3.3. Акты приема-передачи, содержащие описания сохранности Экспонатов до и после проведения Выставки, подписанные уполномоченными представителями Сторон, служат доказательством состояния сохранности Экспонатов при их передаче от одной Стороны Договору другой.

4. СТРАХОВАНИЕ ЭКСПОНАТОВ

4.1. Стороны договорились, что Экспонаты будут застрахованы от всех рисков на весь период, указанный в п. 1.2 настоящего Договора, начиная с момента их упаковки на территории Музея № 1 и до момента их возвращения к постоянному месту хранения (включая упаковку/распаковку, погрузку/разгрузку, транспортировку, монтаж, демонтаж и экспонирование), в соответствии со страховой оценкой Экспонатов, указанной в Приложении № 1 к настоящему Договору.

4.2. Страхователем по договору страхования является Музей № 2, выгодоприобретателем по договору страхования является Музей № 1.

5. ОСОБЫЕ УСЛОВИЯ

5.1. В случае любого повреждения или изменения состояния сохранности Экспонатов Музей № 2 обязуется немедленно поставить в известность Музей № 1. Решения о проведении реставрации любого вида принимает только Музей № 1. В случае порчи или утраты Экспонатов, принятых по Акту передачи во временное пользование, виновная Сторона возмещает все убытки на основании решения компетентной комиссии, состоящей из представителей Музея № 1 и Музея № 2, согласно страховой оценке (страховой сумме), указанной в Приложении № 1 к Договору, являющимся неотъемлемой частью настоящего Договора.

5.2. Музей № 2 предоставляет Музею № 1 статистические данные о посещаемости Выставки по категориям посетителей (бесплатные, льготные и полной стоимости) по итогам проведения всей Выставки.

6. ФОРС-МАЖОР

6.1. Стороны освобождаются от ответственности за частичное или полное неисполнение обязательств по настоящему Договору, если это неисполнение явилось следствием обстоятельств непреодолимой силы (форс-мажор), возникших после заключения настоящего Договора в результате событий чрезвычайного характера, которые Сторона не могла ни предвидеть, ни предотвратить разумными мерами (форс-мажор).

6.2. К событиям чрезвычайного характера в контексте настоящего Договора относятся: стихийные бедствия и иные проявления сил природы, а также война или военные действия, принятие органом государственной власти или органом местного самоуправления правового акта, повлекшего невозможность исполнения настоящего Договора.

6.3. При наступлении и прекращении указанных в п. 6.2 Договора обстоятельств, Сторона Договора, для которой создавалась невозможность выполнения своих обязательств, должна немедленно известить об этом другую Сторону, приложив к извещению соответствующий подтверждающий документ компетентного органа.

6.4. Наступление обстоятельств, вызванных действием непреодолимой силы, влечет увеличение срока исполнения Договора на период действия указанных обстоятельств.

6.5. Если эти обстоятельства будут длиться более трех месяцев, Стороны встретятся, чтобы обсудить, какие меры следует предпринять. Однако если в течение последующего месяца Стороны не смогут договориться, тогда каждая из Сторон вправе расторгнуть Договор при условии урегулирования всех разногласий.

7. ПОРЯДОК РАЗРЕШЕНИЯ СПОРОВ

7.1. Стороны приложат все усилия для разрешения споров и разногласий, которые могут возникнуть в ходе исполнения ими своих обязательств в рамках настоящего Договора мирно, путем переговоров.

7.2. В случае не достижения соглашения по возникшим спорам и разногласиям в ходе переговоров, такие споры будут переданы на рассмотрение Арбитражного суда по месту нахождения ответчика.

7.3. Стороны пришли к соглашению, что претензионный порядок перед обращением в суд является для них обязательным.

7.4. Претензия должна быть составлена в письменной форме, подписана уполномоченным на то представителем заявляющей её Стороны.

7.5. Претензия должна быть направлена соответствующей Стороне на почтовый адрес, указанный в статье 9. «Юридические адреса, банковские реквизиты и подписи Сторон» настоящего Договора, исключительно почтовым отправлением заказным письмом с уведомлением о вручении.

7.6. Срок рассмотрения претензии, получившей её Стороной – 15 (Пятнадцать) рабочих дней. Днем получения претензии считается дата, указанная в уведомлении о вручении почтового отправления.

8. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ

8.1. Настоящий Договор составлен в двух идентичных экземплярах, имеющих равную юридическую силу, по одному для каждой из Сторон.

8.2. Настоящий Договор вступает в силу с момента его подписания и действует до «15» апреля 2018 года.

8.3. Все изменения и дополнения к настоящему Договору имеют силу в случае, если они заключены в письменной форме, подписаны уполномоченными представителями Стороны и скреплены печатями Сторон.

8.4. Приложения к настоящему Договору, являющиеся его неотъемлемой частью:

8.4.1. Список экспонатов – Приложение № 1 к Договору.

9. ЮРИДИЧЕСКИЕ АДРЕСА, БАНКОВСКИЕ РЕКВИЗИТЫ И ПОДПИСИ СТОРОН

УДК 378

Pliev O.T., adjunct, Federal State Federal Military Educational Establishment of Higher Education "St. Petersburg Military Institute of the Troops of the National Guard of the Russian Federation" (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

THE ANALYSIS OF VIEWS ON THE ORGANIZATION OF MONITORING OF TEACHING PEDAGOGY TO CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION. The development of higher military education of National Guard troops of the Russian Federation at the present stage is associated with increasing requirements to its quality requires implementation of the monitoring of the training of cadets. The article reveals the specifics of teaching pedagogical disciplines in military educational organizations; substantiates the necessity of the organization and monitoring of the learning process pedagogy in the system of military educational institutions of National Guard troops of the Russian Federation; analyzes modern trends in the development of monitoring in the system of higher education of the Russian Federation. The paper shares a theoretical analysis of the literature, the results of which are presented in the study allow you to select existing positions of scientists on the problem of monitoring in education and exercise on this basis, the selection of leading ideas.

Key words: monitoring, pedagogical monitoring, teaching of pedagogy.

О.Т. Плиев, адъюнкт, Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», г. Санкт-Петербург, E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

АНАЛИЗ ВЗГЛЯДОВ НА ОРГАНИЗАЦИЮ МОНИТОРИНГА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Развитие высшего военного образования войск национальной гвардии РФ на современном этапе, связанное с повышением требований к его качеству, требует внедрения мониторинга процесса обучения курсантов. В статье выявляется специфика преподавания педагогических дисциплин в военных образовательных организациях; обосновывается необходимость организации и проведения мониторинга процесса обучения педагогике в системе военных образовательных организаций войск национальной гвардии РФ; анализируются современные тенденции в развитии практики осуществления мониторинга в системе высшего образования РФ. Теоретический анализ литературы, результаты которого представлены в исследовании, позволяют выделить существующие позиции учёных на проблему мониторинга в образовании и осуществить на этой основе отбор ведущих идей.

Ключевые слова: мониторинг, педагогический мониторинг, обучение педагогике.

На современном этапе развития высшего военного образования войск национальной гвардии РФ особую значимость приобретает внедрение мониторинга процесса обучения курсантов. Связано это с повышением требований к качеству военного образования, которое обеспечивают технологии педагогической поддержки информационного управления учебным процессом в военных образовательных организациях высшего образования. Важное место в данном процессе занимает группа мониторинговых технологий.

В частности, заслуживает особого внимания мониторинг обучения курсантов педагогике. Это обусловлено тем, что требования ФГОС по воинским специальностям для военных образовательных учреждений ориентируют на повышение качества педагогической подготовки курсантов, т. е. таких компетенций, которые обеспечат в будущем эффективную деятельность по воспитанию личного состава, командованию отделением, замещению командира взвода в процессе воспитания подчиненного ему личного состава.

Вместе с тем, необходимо отметить, что преподавание педагогических дисциплин в военных образовательных организациях высшего образования отличает определенная специфика. Безусловно, используемые в практике обучения формы контроля оказывают значительное влияние на формирование педагогических компетенций у курсантов. Однако их использование, как показывает практика, не обеспечивает эффективную обратную связь с курсантами, так как наблюдается значительный временной разрыв между фактом передачи информации от педагога к курсантам и оценкой степени её восприятия курсантами. Анализ современных взглядов ученых позволяет отметить, что реализация идеи мониторинга развития компетенций является перспективной научной задачей. Она предполагает организацию постоянного и систематического контроля и отслеживания изменений, происходящих с каждым субъектом учебного процесса, а значит, позволяет обеспечить корректировку темпа и уровня сложности подачи учебного материала. Опыт осуществления учебного процесса сегодня убеждает нас в том, что поиск путей и способов организации мониторинга обучения педагогике курсантов военных образовательных организаций войск национальной

гвардии РФ (далее ВООВО) должен строиться с учётом использования так называемых тестирующих методик контроля.

Необходимость осуществления мониторинга определяется целым рядом нормативно-правовых актов разных уровней, выступающих основой для составления программы развития системы мониторинга в отдельно взятом учебном заведении. Использование в практике такой программы обеспечивает решение ряда педагогических задач: во-первых, диагностика состояния профильной системы образования в военных образовательных организациях, тенденций её развития, выработки решений для её корректировки; во-вторых, экспертный анализ деятельности военных образовательных организаций, их структурных подразделений и отдельных педагогических работников; в-третьих, степень овладения курсантами ВООВО содержанием рассматриваемой дисциплины и сформированности соответствующих компетенций.

Решение выбранной нами для исследования проблемы мониторинга процесса обучения курсантов педагогике предполагает обращение к научной литературе. Отбор перспективных идей позволит установить современные тенденции, и выбрать более эффективные формы, методы организации мониторинга процесса обучения педагогике курсантов ВООВО войск национальной гвардии РФ.

Целью настоящей статьи является теоретический анализ литературы, в результате которого выделяются взгляды ученых на проблему мониторинга в образовании и отбор на этой основе ведущих идей.

При отборе ведущих идей для организации системы мониторинга военной образовательной организации предпочтительно будет обратиться к региональному опыту университетского образования в Российской Федерации. За последние десять лет по данной проблеме проведено немало интересных исследований. В частности, особого внимания заслуживают исследования И.С. Харченко, А.В. Красулиным, В.С. Будниковой, Ю.Н. Паршуковым, И.В. Коваленко, А.А. Ковалевой, А.А. Ковалевой, Л.Н. Гориной и др.

При этом мы отдаем себе отчет в том, что при всем богатстве научных работ, связанных с мониторингом в образовании

они относятся не к военному образованию, а к другим сегментам системы образования: дошкольному, общему среднему, гражданскому высшему и дополнительному. Кроме того, данная соответствующая тематика представлена анализом зарубежного опыта, а также положениями федеральных, региональных, местных и локальных нормативно-правовых актов, определяющих организацию мониторинга.

Связанные с оценением качества образования проблемы играют сегодня важную роль в образовательной практике. Постоянное внедрение новых образовательных программ обуславливает потребность в поиске эффективных методов и технологий оценивания как самих программ, так и итогов их освоения. Реализация подобных задач требует опоры на системный подход, позволяющий: пересматривать содержание обучения, обеспечивать должную обратную связь обучающихся и процессом обучения, эффективно усваивать учебный материал.

С учетом вышесказанного значительный интерес представляют результаты исследования, проведенного И.С. Харченко и А.В. Красулиным на базе Омского университета путей и сообщений [1, с. 5 – 8]. В качестве такого технологического инструмента как формы и методы мониторинга авторы подробно рассматривают использование рейтинговой системы, промежуточной и итоговой аттестации для задач текущего контроля успеваемости. При этом авторы выделили для себя следующий комплексный предмет исследования – проектирование единых технологий и методов оценки посредством анализа опросников, а также анализ зависимости между результатами рейтингового и сессионного контроля (предполагаем, для этого можно использовать коэффициенты корреляции, например, критерий Стьюдента или коэффициент Пирсона). И.С. Харченко и А.В. Красулин подчеркивают, что на современном этапе недооценивается роль рейтинговой системы для текущих задач педагогического контроля в системе высшего образования. Важно подчеркнуть, что решая подобные задачи, авторы прибегают к информационным технологиям – базам данных информационной системы мониторинга, где происходит взаимодействие между базами данных «Рейтинг» и «Сессия» посредством информационного обмена с применением математической модели, представленной автоматически рассчитываемой формулой для оценки текущего рейтинга конкретного студента. Предлагаемая технология мониторинга в ходе эксперимента доказала свою эффективность.

Немного иной путь в решении проблемы организации мониторинга в системе профильного обучения выбрали В.С. Будникова и Ю.Н. Паршуков [2, с. 71 – 75]. Основу их подхода составляет программно-целевая технология. Предлагаемая авторами публикации программа опирается на основные цели и задачи, основные этапы проектирования педагогического мониторинга. При этом уточняются система принципов и педагогических условий педагогического мониторинга. Для задач организации мониторинга обучения педагогике курсантов ВООВО войск национальной гвардии большой интерес представляют направления мониторинга, их содержание и исполнители, потому что правильная расстановка кадров позволяет создать, по нашему мнению, оптимальную организационную структуру матричного (проектного) характера, не требующей значительных затрат ресурсов. В методологическом плане полезным будет использование предложенной авторами системы критериев и индикаторов, позволяющих внести своевременные коррективы в образовательный процесс. Несмотря на точку приложения предлагаемой авторами программы (система среднего профессионального образования), следует признать перспективность применения данных идей для образовательных задач в ВООВО войск национальной гвардии РФ.

Глубокий научный анализ исследований в области мониторинга представлен в публикации И.В. Коваленко [3, с. 262 – 271]. При чем, автор отмечает ключевую роль мониторинговых технологий в повышении качества образования. Ссылаясь на отечественный опыт исследователей, автор констатирует отсутствие системного подхода к организации мониторинга на современном этапе. Уточняя роль мониторинга, автор публикации указывает на главную точку приложения мониторинга в педагогических системах: во-первых, проведение научных исследований; во-вторых, организация управленческого контроля посредством набора критериев для оценки методик анализа состояния педагогической системы (будь то образовательная организация или конкретное её структурное подразделение). По определению И.В. Коваленко, мониторинг представляет собой «систематический сбор, обработку, хранения и распространения информации об образовательном процессе. Среди прочих методов проектирования педагогических технологий И.В. Коваленко выделяет метод моделирования.

Отдельное внимание заслуживает представленное авторским коллективом (В.Н. Нуждин, Г.Г. Кадомцева, Е.Р. Пантелеев, А.И. Тихонов) методическое пособие, где уделяется достаточное внимание проблемам мониторинга. В частности, в работе указывается на то обстоятельство, что продуктом воспитания и обучения выступают компетенции, но их многоаспектность усложняет количественные измерения, потому что отсутствует система действий и методика реализации мониторинговых действий [4].

С методологических позиций научный интерес представляет методика организации и проведения мониторинга сформированности компетенций у специалистов гражданских профессий, предлагаемая А.А. Ковалевой и Л.Н. Гориной. Основу предлагаемой методики составляют формирующее и диагностическое тестирование, позволяющие определить отклонения в процессе усвоения знаний. После корректировки отклонений предлагаемая авторами методика предполагает итоговое тестирование, позволяющее сопоставить достигнутый уровень компетенции с запланированным уровнем. На последнем, итоговом, этапе авторы методики предлагают использовать критериально-ориентированные тесты с целью диагностики уровня развития компетенций обучающихся. При этом реализация ключевого этапа – математико-статистической обработки информации проводилась посредством использования инструментов программы Excel, а результаты итоговой обработки требовали использования возможностей программы Matlab для оценки чистоты эксперимента [5, с. 320 – 330].

Таким образом, теоретический анализ научной литературы позволил отобрать наиболее полезные идеи, выступающие в качестве научного фундамента для исследования проблемы создания мониторинга в системе военного образования. Были выделены современные тенденции развития представлений о мониторинговых технологиях в педагогической деятельности, прежде всего, в системе высшего образования. К ним относятся результаты, описывающие: 1) систему мониторинга (цели, содержание, формы, методы, принципы); 2) этапы, которые выделяются в процессе осуществления мониторинга; 3) модель (включающую сбор, обработку, хранения и распространения информации); 4) методику проведения мониторинга (отсутствует единая методика действий); 5) совокупности обязательно применяемых компьютерных программ и математико-статистических методов обработки количественной информации (например, критериально-ориентированных тестов).

Перспективы дальнейших исследований выделенной проблемы нам видятся в уточнении сущности, содержания и структуры мониторинга.

Библиографический список

1. Харченко И.С., Красулин А.В. Применение информационной системы мониторинга успеваемости студентов для оценки качества высшего профессионального образования в ОмГУПС. *Омский научный вестник*. 2009; 4 (79): 5 – 8.
2. Будникова В.С., Паршуков Ю.Н. Программа развития системы педагогического мониторинга качества предпрофильной подготовки и профильного обучения. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2008; 5: 71 – 75.
3. Коваленко И.В. Педагогический мониторинг как средство управления качеством образования. *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*. 2012; 1-2: 262 – 271.
4. Нуждин В.Н., Кадомцева Г.Г. *Стратегия и тактика управления качеством образования*. Иваново: Ивановский МИБИТФ, 2006.
5. Горина Л.Н., Ковалева А.А. Методика организации и проведения мониторинга сформированности компетенции специалиста в области техносферной безопасности. *Вектор науки ТГУ*. 2010; 3: 320 – 330.

References

1. Harchenko I.S., Krasulin A.V. Primenenie informacionnoy sistemy monitoringa uspevaemosti studentov dlya ocenki kachestva vysshego professional'nogo obrazovaniya v OmGUPS. *Omskij nauchnyy vestnik*. 2009; 4 (79): 5 – 8.

2. Budnikova V.S., Parshukov Yu.N. Programma razvitiya sistemy pedagogicheskogo monitoringa kachestva predprofil'noj podgotovki i profil'nogo obucheniya. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment*. 2008; 5: 71 – 75.
3. Kovalenko I.V. Pedagogicheskij monitoring kak sredstvo upravleniya kachestvom obrazovaniya. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki*. 2012; 1-2: 262 – 271.
4. Nuzhdin V.N., Kadamceva G.G. *Strategiya i taktika upravleniya kachestvom obrazovaniya*. Ivanovo: Ivanovskij MIBITF, 2006.
5. Gorina L.N., Kovaleva A.A. Metodika organizacii i provedeniya monitoringa sformirovannosti kompetencii specialista v oblasti tehnosfernoj bezopasnosti. *Vektor nauki TGU*. 2010; 3: 320 – 330.

Статья поступила в редакцию 01.02.18

УДК 378

Serov P.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Drawing and Painting Department, Higher School of Folk Arts (Academy), (St. Petersburg, Russia), E-mail: serov_p@mail.ru

ACTUAL PROBLEMS OF CONDUCTING EXAMINATIONS AT THE DEPARTMENT OF DRAWING AND PAINTING OF THE HIGHER SCHOOL OF FOLK ARTS (ACADEMY). Problems of organizing and conducting the examination views of painting is a complex pedagogical task, and grading according to the developed criteria and the conduct of educational work is the most important component of the educational process. The article presents an analysis of activity of the Department of drawing and painting VSNI (a) set out the theoretical and methodological material, revealing the main regularities of implementation of decorative overtime picturesque sketches and, accordingly, criteria of their evaluation unit. The author carries out an analysis of the basic mistakes in the implementation of training operations and ways of correcting them. The author sees the prospects for further improvement of the educational activities of the Higher School of Folk Arts (Academy) in the integration of the academic and decorative painting with artistic-creative work in the manufacturing departments.

Key words: painting, criteria, competence, decorative processing, educational work.

П.Е. Серов, канд. пед. наук, доц. каф. рисунка и живописи, Высшая школа народных искусств (академии), г. Санкт-Петербург, E-mail: serov_p@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ ПРОСМОТРОВ НА КАФЕДРЕ РИСУНКА И ЖИВОПИСИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НАРОДНЫХ ИСКУССТВ (АКАДЕМИИ)

Проблемы организации и проведения экзаменационных просмотров по живописи – сложная педагогическая задача, а выставление оценок согласно разработанным критериям и проведение воспитательной работы – важная составляющая учебного процесса. В статье на примере анализа деятельности кафедры рисунка и живописи ВШНИ (а) изложены теоретический и методический материал, раскрывающие основные закономерности выполнения декоративных переработок живописных этюдов и, соответственно, критериальный аппарат их оценивания; проводится анализ основных ошибок при выполнении учебных работ и пути их исправления. Перспективы дальнейшего совершенствования образовательной деятельности Высшей школы народных искусств (академии) автор видит в интеграции обучения академической и декоративной живописи с художественно-творческой работой на выпускающих кафедрах.

Ключевые слова: живопись, критерии, компетенции, декоративные переработки, учебные работы.

Проблемы организации и проведения экзаменационных просмотров по живописи являются сложной педагогической задачей на кафедре рисунка и живописи Высшей школы народных искусств (академии). Выставление оценок согласно разработанным критериям и проведение воспитательной работы – важная составляющая учебного процесса. В данной работе автор уделит основное внимание типичным ошибкам и недочетам в декоративных переработках, решение которых положительно скажется на качестве выполнения учебных работ.

Плюрализм современной художественной культуры создаёт трудности для адекватного оценивания объектов как современной, так и традиционной художественной культуры [1; 2]. Однако публичной и открытой обсуждению работ студентов компетентными специалистами, входящими в состав экзаменационной комиссии, позволяет объективно оценить представленные работы, выявить ошибки и подсказать пути преодоления возникающих учебных проблем.

Учебно-методические аспекты обучения декоративной живописи всесторонне и обстоятельно освещены в учебных пособиях, выпущенных Высшей школой народных искусств (академией): Васильева Е.И. «Особенности обучения живописи будущих художников традиционного прикладного искусства», Серов П.Е. «Живопись». В них изложена методика выполнения декоративных переработок живописных этюдов и критерии их оценки. Учебные пособия по дисциплинам «Академическая живопись» и «Декоративная живопись» разработаны для студентов, изучающих традиционное прикладное искусство, чья компетентность в области живописи войдет составной частью в структуру их будущей профессиональной деятельности. В учебном пособии описаны основные учебные задания, при выполнении которых студенты приобретают фундаментальные и творческие основы живописной компетентности и профессиональных умений декоративной стилизации [3]. Однако в условиях учебного процесса

некоторые существенные моменты в преподавании декоративной живописи оказываются недостаточно раскрыты и требуют тщательного анализа.

Реализация учебных программ по живописи в вузе основывается на интеграционном подходе. Его цель – декоративно-условное моделирование изображения и углубленное изучение натуры. Цель интеграции декоративно-условных и объемно-пространственных средств – осуществление оптимальной связи специфических приемов различных видов народного искусства и элементов композиции реалистического изображения.

Академические задания по живописи выполняют познавательную функцию окружающей действительности. В декоративных переработках на первый план выходят задачи создания художественного образа сложившегося в сознании студента (представление), и воспроизведенный в декоративно-условном изображении [4; 5].

Оценка качества выполненных учебных работ проводится Комиссией включающей проректора по учебной работе, декана факультета ДПИ, преподавателей кафедры рисунка и живописи, заведующих выпускающих кафедр. Студент допускается к экзаменационному просмотру только при отсутствии академической задолженности. Работы, представленные на экзаменационный просмотр, должны быть аккуратно оформлены. Преподаватель дисциплины дает характеристику каждому студенту и предлагает оценку за выполненные работы. Члены Комиссии высказывают мнение по поводу обсуждаемых работ и утверждают предложенную оценку.

Анализируя учебные работы студентов (в ВШНИ (академия) аттестация происходит публично, вместе со студентами), Комиссия отмечает плюсы и недочеты в работах, указывая, где результат должен соответствовать определенному художественно-образному уровню.

Многолетний опыт проведения аттестации по живописи позволяет автору выявить следующие типичные ошибки в учебных работах студентов:

1. Студентом был выполнен только один эскиз к каждой декоративной работе (требуется как минимум три эскиза, выполненных различными способами и приёмами декоративной живописи);

2. У студентов отсутствуют фрагменты утвержденного эскиза декоративного решения, в которых определяется способ и прием декоративной живописи, его связь с конкретным видом традиционного прикладного искусства;

3. В ходе просмотра комиссия выявила нарушения методики выполнения декоративных переработок. Так в ряде работ выявлено несоответствие содержания декоративных решений и живописного этюда, по которому оно было выполнено. Например, этюд отдельных цветов в живописи и никак не связанная с ним орнаментальная композиция в декоративном решении.

4. Ряд декоративных работ являлись повтором натурной живописи без придания им декоративной условности и связи с конкретным видом традиционного прикладного искусства. Декоративное решение отдельных предметов быта. Декоративное решение в колористическом и пластическом плане практически не отличается от живописного этюда. В декоративном решении отсутствует декоративная условность, признаки конкретного способа изображения и приема.

5. В ходе опроса студентов выявлена их низкая теоретическая подготовка в области декоративной живописи (незнание различных способов декоративного изображения, приемов и техник декоративной живописи).

6. В ряде декоративных решений одновременно используются различные способы изображения. Например, использован одновременно иконический способ в кувшине и вазе (реалистическое изображение в обобщенном виде) и символический способ изображения (условный знак-образ) в тарелке. В декоратив-

ном решении допускается использование только одного способа (метода) изображения;

7. Нарушение норм эстетики при выполнении декоративного решения, внесение в изображение деталей несущих смысловую нагрузку, не связанную с пластическим строем изображаемых предметов. Внесение в декоративно-условное изображение литературно-сюжетного наполнения отрицательно влияет на лаконичность и цельность пластического решения работы.

В целом методика выполнения декоративных переработок живописных этюдов, разработанная в Высшей школе народных искусств (академия) и отражающая её связь с конкретными видами традиционного прикладного искусства выполняется студентами. В вузе накоплен большой опыт и разработаны методики обучения, имеющие цель вооружить студентов всем необходимым комплексом знаний умений и навыков для их успешной профессиональной реализации.

Однако существуют проблемы с выполнением эскизно-поисковой работы в полном объеме в некоторых группах специалитета и бакалавриата. Автор считает, что стоит продолжить разработку и совершенствование методики преподавания декоративной живописи на всех уровнях образования в Высшей школе народных искусств (академии), внедрять в учебный процесс инновационные технологии.

Важно усиливать интеграцию обучения академической и декоративной живописи с художественно-творческой работой на выпускающих кафедрах для дальнейшего совершенствования образовательной деятельности Высшей школы народных искусств (академии) [6; 7]. Участие преподавателей кафедры рисунка и живописи в просмотрах учебных работ на кафедрах декоративной росписи, художественной вышивки, художественного кружева, лаковой миниатюрной живописи на всех этапах выполнения учебных работ скажется на повышении уровня, эффективности обучения будущих художников традиционного прикладного искусства.

Библиографический список

1. Арнхейм Р. *Искусство и визуальное восприятие*. Сокр. пер. с англ. В.Н. Самохина. Москва: Прогресс, 1974.
2. Воронов В.С. *Крестьянское искусство*. Москва: Государственное издательство, 1924.
3. Серов П.Е. *Преподавание живописи в Высшей школе народных искусств*. П.Е. Серов и его ученики: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: ВШНИ(и), 2009.
4. Стор И.Н. *Декоративная живопись. Основные проблемы курса*. Москва: МТИ им. А.Н. Косыгина, 1988.
5. Дагдидян К.Т. *Декоративная композиция: учебное пособие*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010.
6. Максимович В.Ф. *Традиционное декоративно-прикладное искусство и образование: Исторический аспект, современное состояние и пути обновления*. Москва: Фланта, 2000.
7. Христюбова Д.Ю. *Технология художественного кружевоплетения Рязанской области. Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» (вид – художественное кружевоплетение)*. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2016.

References

1. Arnheim R. *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie*. Sokr. per. s angl. V.N. Samohina. Moskva: Progress, 1974.
2. Voronov V.S. *Krest'yanskoe iskusstvo*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1924.
3. Serov P.E. *Prepodavanie zhivopisi v Vysshej shkole narodnyh iskusstv*. P.E. Serov i ego uchениki: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: VShNI(i), 2009.
4. Stor I.N. *Dekorativnaya zhivopis'. Osnovnye problemy kursa*. Moskva: MTI im. A.N. Kosygina, 1988.
5. Dagldiyen K.T. *Dekorativnaya kompozitsiya: uchebnoe posobie*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010.
6. Maksimovich V.F. *Traditsionnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo i obrazovanie: Istoricheskij aspekt, sovremennoe sostoyanie i puti obnovleniya*. Moskva: Flinta, 2000.
7. Hristolyubova D.Yu. *Tekhnologiya hudozhestvennogo kruzhevopteleniya Ryazanskoj oblasti. Uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayushchihся po special'nosti «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly» (vid – hudozhestvennoe kruzhevoptelenie)*. Sankt-Peterburg: VShNI, 2016.

Статья поступила в редакцию 01.02.18

УДК 378

Utkin A.L., senior teacher, Drawing and Painting Department, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: alut@list.ru

INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS OF PLASTIC ANATOMY FOR ARTISTS WITH “ACADEMIC DRAWING” AND “ACADEMIC SCULPTURE” IN TEACHING TRADITIONAL APPLIED ART. The actual task of improving the quality of education is to increase the effectiveness of the training that require strengthening and development of interdisciplinary communications. This approach improves learning, improves the efficiency of information transfer and promotes the formation of students' holistic perception of the world, an integrated approach to solving problems. The article analyzes the relationship of academic disciplines, fundamental for modern art education in the field of traditional applied art, “Plastic anatomy”, “Academic drawing”, “Academic sculpture and plastic modeling” in teaching for the future artists of traditional applied art at the Higher School of Folk Arts (Academy).

Key words: traditional applied art, interdisciplinary connections, Plastic anatomy, Academic drawing, Academic sculpture.

А.Л. Уткин, ст. преп. каф. рисунка и живописи. Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: alut@list.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ ПЛАСТИЧЕСКОЙ АНАТОМИИ С ДИСЦИПЛИНАМИ «АКАДЕМИЧЕСКИЙ РИСУНОК» И «АКАДЕМИЧЕСКАЯ СКУЛЬПТУРА И ПЛАСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ» В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Актуальная задача улучшения качества образования связана с повышением результативности обучения, что требует усиления и развития междисциплинарных связей. Подобный подход улучшает усвоение учебного материала, повышает эффективность передачи информации и способствует формированию у студентов целостного мировосприятия, комплексного подхода к решению проблем. В статье анализируются взаимосвязи учебных дисциплин, фундаментальных для современного художественного образования в области традиционного прикладного искусства, – «Пластической анатомии», «Академического рисунка», «Академической скульптуры и пластического моделирования» в системе преподавания для будущих художников традиционного прикладного искусства в Высшей школе народных искусств (академия).

Ключевые слова: традиционное декоративно-прикладное искусство, междисциплинарные связи, пластическая анатомия, академический рисунок, академическая скульптура.

В настоящее время как никогда актуальна задача улучшения качества образования. В связи с этим одним из основных направлений повышения результативности обучения является усиление и развитие междисциплинарных связей. Подобный подход не только улучшает усвоение учебного материала, повышает эффективность передачи информации, но, что немаловажно, способствует формированию у студентов целостного мировосприятия и развивает умение комплексно подходить к решению проблем.

В системе классического художественного образования одной из важнейших задач является развитие у учащихся пластического чувства и пространственного восприятия, и решается она с помощью академического рисунка, академической скульптуры и пластической анатомии. Данные дисциплины должны выступать в образовательном процессе в неразрывном единстве, обусловленном самим их содержанием. Ведь пластическая анатомия дает знания о внутренней структуре и содержании форм, скульптура развивает у студентов пространственное мышление, умение чувствовать объемы, академический рисунок – формирует навыки изображения их на двумерной плоскости листа, развивает глазомер и чувство пропорций. Академический рисунок – это, прежде всего глубокое и систематическое изучение реальных природных форм, реализуемое через стройную систему заданий по работе с натурой. По сути, академический рисунок – это профессиональная грамота, необходимая художнику любой специальности.

Необходимо заметить, что выполнение заданий по скульптуре приносит несомненную пользу и совершенствует навыки по рисунку. Работа с реальными объемами и формами, их анализ развивает скульптурное пространственное видение и в дальнейшем положительно сказывается при изображении трехмерных объектов на двумерной плоскости листа. Верно и обратное – предварительное выполнение зарисовок с разных ракурсов помогает скульптору лучше почувствовать форму и пластику объекта изображения и качественно воплотить авторский замысел. Рисунок, который иначе называют искусством наброска, есть высшая точка и живописи, и скульптуры, и архитектуры; рисунок – источник и корень всякой науки [1, с. 19].

В то время, как и рисунок, и скульптура представляют собой отдельные виды искусства, пластическая анатомия является, прежде всего, наукой, лежащей в их основе и теснейшим образом с ними связанной. Эти дисциплины в органичном единстве развивают у студентов умение профессионально анализировать формы и изображать, в объеме или на плоскости, любые объекты.

Для современного художественного образования в области традиционного декоративно-прикладного искусства академические рисунок, скульптура и пластическая анатомия также являются фундаментальными дисциплинами.

История развития традиционных промыслов Федоскино, Палеха, Холуя, Мстеры, нижегородской росписи по металлу показала, что при применении в обучении мастерству таких академических дисциплин, как рисунок, живопись, а для промыслов, создающих объемные объекты народного искусства (таких, как резьба по дереву, кости, работа с металлом) – еще и скульптура, происходило повышение художественного уровня изделий, развитие и сюжетное обогащение стиля, а как следствие – расцвет традиции на основе повышения квалификации мастеров, повышение конкурентоспособности промысла. Так, например, когда в 1790 – 1820 гг. в Нижнем Тагиле была организована шко-

ла ремесел с преподаванием академического рисунка, это дало качественный подъем промысла. Повысилось качество росписи, возросло исполнительское мастерство и выразительность, появились новые сюжеты, композиционные решения, вырос интерес рынка к изделиям промысла. Все лучшие образцы нижегородской росписи, находящиеся ныне в музеях – Эрмитаже, Русском музее и др. созданы именно в 1-ой половине XIX века [2].

И сейчас в учебную программу подготовки будущих профессиональных художников в области традиционного прикладного искусства входят основополагающие в профессиональном художественном образовании для всех дисциплины «Академический рисунок», а для ряда профилей – также «Академическая скульптура и пластическое моделирование». Независимо от того, будет ли работать художник с цветом, как в случае с художественной росписью по металлу, с текстилем, в области художественной вышивки, художественного кружевоплетения, с металлом на ювелирном искусстве, или с костью на направлении резьба по кости, рисунок и скульптура необходимы для развития художественного вкуса, глазомера, твердости руки, умения наблюдать, анализировать действительность и в дальнейшем реализовывать в своих изделиях красоту и пластику линий и форм.

Совершенствование преподавания академического рисунка и скульптуры невозможно без развития междисциплинарных связей с пластической анатомией. Понимание физического строения человека, усвоения смысла перемен, происходящих в человеческом теле вследствие того или иного движения, объяснение каждого нюанса формы – вот что должно занимать скульптора. Исчерпывающее объяснение смысла видимого может быть лишь на основе знания пластической анатомии [3, с. 134]. Художник, не знающий анатомического строения, не может свободно рисовать или ваять. Именно пластическая анатомия формирует у студента стройный и логичный комплекс теоретических знаний об устройстве человеческого тела и его элементов, о влиянии внутренней структуры на внешний облик, учит пластически-конструктивному анализу видимых форм, пропорций отдельных частей и целого. В дальнейшем полученные знания применяются в построении изображений человека, животных в академических скульптуре и рисунке, как в процессе обучения, так и в практической творческой работе применительно к каждому из выбранных профилей.

Пластическая анатомия дает не только теоретические знания, но и практические навыки рисования. Именно ручным трудом создаются произведения прикладного искусства, и практическая работа по зарисовке мышц, костей, схем поз, движений, выполняемых человеком и животными, дополняет и развивает эти навыки и умения. Анатомический рисунок также способствует лучшему запоминанию анатомических структур и развивает осмысленное рисование с натуры и по представлению. Кроме того, неизменно хороший результат дает использование на занятиях по пластической анатомии такого приема, как проведение анатомических диктантов (рисование по памяти мышц и частей скелета). Чем выше уровень подготовки студента по рисунку, тем выше результат по усвоению знаний по анатомии, и наоборот: задания по академическому рисунку влияют на качество изучения пластической анатомии.

Одним из важных направлений усиления междисциплинарных связей является логичное выстраивание последовательности заданий, а в ряде случаев их синхронизация. Например, задание по портрету в курсе рисунка в идеале должно предваряться изучением черепа, мышц головы на занятиях по пласти-

ческой анатомии. По этому принципу работали старые мастера. Одна из особенностей академического рисунка того времени – специфический выбор натуры, заранее изученной в своих основных законах. Художники XVI – XIX веков не рисовали того, что считали неизученным, непонятым, не воспринятым [4, с. 46]. Наиболее изученными были фигура и голова человека, лошади, освоенные посредством изучения натуры, рисовальных образцов, копированием картин старых мастеров.

В связи с вышеизложенным, оптимальной представляется последовательность заданий, когда материал по пластической анатомии дается с небольшим опережением относительно рисунка и скульптуры. Неправильным будет не только отставание в изложении тем, но и значительное опережение, поскольку в таком случае материал не закрепляется своевременно в достаточной мере и требует в дальнейшем повторения.

Важный момент совершенствования взаимосвязи преподавания пластической анатомии, рисунка и скульптуры для будущих художников традиционного прикладного искусства – акцентирование большего внимания на изучении и запоминании конструктивных схем [5]. Именно запоминание расположения основных групп мышц, конструкций скелета, внешней формы, оформленных в виде конструктивных схем, помогает упростить и обобщить форму, способствует лучшему усвоению материала.

Таким образом, применяется дидактический принцип «от простого к сложному», и, как показывает опыт, именно это позволяет свободно оперировать анатомическими знаниями в рисунке и скульптуре. Запоминание конструктивных схем особенно важно для художников традиционного прикладного искусства, так как расширяет возможности работать по памяти и представлению, в разных ракурсах и движениях. Это развивает визуально-образную память и мышление, необходимые для художника. Для рисования животных полезно применять «геометрический ключ», то есть упрощенную геометрическую форму, что дает узнаваемость уже на стадии наброска.

В традиционном народном искусстве изображения животных и птиц встречаются нередко, например, в мотивах кружев,

вышивок, в художественной резьбе по кости и дереву, глиняной игрушке. Этим отчасти обуславливается и специфика подготовки художников в области традиционного прикладного искусства.

В программу по рисунку и скульптуре входит ряд заданий по изображению животных и птиц, что обусловлено содержательной основой творчества художников-прикладников. При этом необходимым этапом в поисках наибольшей выразительности образов является реалистическое изображение животных и птиц, которое невозможно без теоретической подготовки, изучения их внутреннего устройства и конструкции. Следовательно, и в программе по пластической анатомии также должно уделяться большее внимание анималистической теме. Ряд шагов в этом направлении уже сделан. Так, например, в ВШНИ (академии) для подготовки бакалавров по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» была разработана программа по пластической анатомии, значительную часть курса которой занимает раздел по пластической анатомии животных. В нее входят такие темы, как пластическая анатомия птиц, анатомия животных (их скелет, мускулатура), пластические особенности и пропорции различных животных (например, псовых, кошачьих, непарнокопытных). Выполняется ряд практических заданий по анатомическому рисованию (с анатомических таблиц, экорше, чучел), которые предваряют аналогичные темы в курсах академических рисунка и скульптуры. Подобная подготовка и внимательное изучение натуры с точки зрения устройства и конструкции в дальнейшем облегчит движение от реалистичности к условности, переработку реальных форм в стилизованные декоративные.

Таким образом, возросшие требования к уровню подготовки художников в области традиционного прикладного искусства обуславливают необходимость усиления междисциплинарных связей фундаментальных дисциплин в художественном образовании – «Академического рисунка», «Академической скульптуры» и «Пластической анатомии», создания эффективной современной концепции обучения, учитывающей особенности различных традиционных видов прикладного искусства.

Библиографический список

1. Могилевцев В.А. *Основы рисунка*. Санкт-Петербург, 2012.
2. Максимович В.Ф. Исторический аспект и современное состояние образования в области народной художественной культуры России. *Профессионал*. 2001; 3: 12 – 15.
3. *Школа изобразительного искусства*: в 10 вып. Москва, 1988; Вып. 2.
4. *Искусство рисунка*. Составитель Ельшевская Г.В. Москва, 1990.
5. Башкатов И.А. Синтез пластических искусств в рамках современного художественно-педагогического процесса. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016; Том 8; № 1/2.

References

1. Mogilevcev V.A. *Osnovy risunka*. Sankt-Peterburg, 2012.
2. Maksimovich V.F. Istoricheskij aspekt i sovremennoe sostoyanie obrazovaniya v oblasti narodnoj hudozhestvennoj kul'tury Rossii. *Professional*. 2001; 3: 12 – 15.
3. *Shkola izobrazitel'nogo iskusstva*: v 10 vyp. Moskva, 1988; Vyp. 2.
4. *Iskusstvo risunka*. Sostavitel' El'shevskaya G.V. Moskva, 1990.
5. Bashkatov I.A. Sintez plasticheskikh iskusstv v ramkah sovremennogo hudozhestvenno-pedagogicheskogo processa. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2016; Tom 8; № 1/2.

Статья поступила в редакцию 01.02.18

УДК: 37.01:796.071.4

Orynbekkyzy A., teacher moderator, Nazarbayev Intellectual School (Astana, Kazakhstan),
E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

THEORETIC AND PEDAGOGICAL BASIS FOR PREPARING THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE. In the article, education as a whole is viewed as a pedagogical system that solves the problems of purposeful, versatile development of the individual. Physical education as its component part in this sense is no exception. In a number of concepts of the development of physical culture, special attention is paid to education, but the need for a radical change in the attitude of people to physical culture, the universal understanding of its enormous national and personal human value, is more strongly affirmed. At present, education is regarded as the main factor and an indispensable condition for social and economic progress, the most important value and the basic capital of modern society, the priority and driving force of which is a person capable of seeking, independent, creative thinking, mastering new knowledge, social and professional activity and creativity. In this case, it is important to implement the idea of continuous physical education, starting with compulsory education, to teach the person to take care of one's health, to engage in self-education in this area of activity throughout life.

Key words: physical education, pedagogy, physical culture, professional activity, concept, education, health, personality.

A. Орынбекқызы, учитель-модератор, Назарбаев Интеллектуальная школа, г. Астана, Казахстан,
E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье образование в целом рассматривается как педагогическая система, решающая задачи целенаправленного, разностороннего развития личности. Физкультурное образование как её составная часть в этом смысле не исключение. В ряде концепций развития физической культуры особое внимание уделяется вопросам образования, но в большей степени утверждается необходимость коренного изменения отношения людей к физической культуре, всеобщее понимание её огромной общенародной и личной человеческой ценности. В настоящее время образование рассматривается как главный фактор и непереносимое условие социально-экономического прогресса, наиважнейшая ценность и основной капитал современного общества, приоритетом и движущей силой которой является личность, способная к поиску, самостоятельному, творческому мышлению, освоению новых знаний, социально-профессиональной деятельности и творчеству. В этом случае важно осуществлять идею непрерывного физкультурного образования, начав с обязательного обучения, научить человека заботиться о своем здоровье, заниматься самообразованием в этой сфере деятельности в течение всей жизни.

Ключевые слова: физическое воспитание, педагогика, физическая культура, профессиональная деятельность, концепция, образование, здоровье, личность.

Физическое воспитание молодого поколения является неотъемлемой частью всей учебно-воспитательной работы школы и занимает важное место в подготовке учащихся к жизни, к общественно полезному труду [1]. Работа по физическому воспитанию в школе отличается большим многообразием форм, которые требуют от учащихся проявления организованности, самостоятельности, инициативы, что способствует воспитанию организационных навыков, активности, находчивости. Осуществляемое в тесной связи с умственным, нравственным, эстетическим воспитанием и трудовым обучением, физическое воспитание содействует всестороннему развитию школьников. Становление человека, включенного в образовательный процесс, определяется рядом факторов. С одной стороны, они выступают как совокупность внешних движущих сил развития социально-экономические, психолого-педагогические, а с другой – как совокупность действующих сил внутреннего развития, изменяющего индивидуальное самосознание человека. Таким образом, в результате у него открывается возможность самостоятельного освоения новых социальных ценностей, раскрытия своих интеллектуальных и физических способностей, утверждения своего индивидуального своеобразия.

В настоящее время в казахстанской системе образования осуществляется поиск новых моделей организации учебного процесса в общеобразовательных школах, а проблема сохранения и укрепления здоровья и оптимизации учебной деятельности сохраняется, то становится очевидным необходимость в разработке основ организации оздоровительной физической культуры в условиях школы. Как следствие вышесказанного, выбранная тема, представляется весьма актуальной и своевременной для практики развития школ. Концепция современного образования Республики Казахстан ставит ряд задач, одна из которых – формирование ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования [2].

Особую роль в сложном и многофакторном процессе формирования индивидуальности человека призвано сыграть физическое образование. Оно создаёт фундамент здоровья для развития других сторон культуры человека, обеспечивает внутреннюю гарантию продуктивности учебно-познавательной деятельности и общения в сложной социально-экономической и экологической обстановке, способствует накоплению первичного опыта адаптации будущего работника к условиям рыночных отношений и рынка труда. Такая адаптация становится объективно необходимой, поскольку рынок сопряжен с психической и физической напряженностью, с риском, с конкуренцией, с ответственностью, с мобильностью и высоким профессионализмом, со способностью к конструированию адекватной системы отношений и поведения. Для новой методологии образования принципиальной становится конкретизация понимания сущности человека, поскольку его интересы в образовании приоритетны, а самообразование приобрело явно личностную ориентацию. В этой связи методологически оправданно построение педагогических систем физического воспитания, исходя из понимания человека: а) как субъекта предметно-познавательной активности; б) как субъекта социальной активности; в) как субъекта экзистенциальной активности; г) как субъекта физической активности. Это познавательное отношение вполне соответствует методологической представленности образования в синтезе четырех его базовых функций – экономической, социальной, культурной, валеологической – и в динамике четырёх базовых процессов образования – обучения, воспитания, развития, защи-

ты и укрепления здоровья [3]. Сказанное позволяет утверждать, что результатом физического образования является физическая культура (в гультурологическом смысле), которая в прямом соответствии с гуманистической парадигмой образования может быть определена как «деятельность индивида по позитивному самопреобразованию, в ходе которой решаются задачи телесного, психологического, интеллектуального и нравственного плана и достигаются результаты этой деятельности в виде системы образуемых ею ценностей». Для нас методологически значимым в определении физической культуры (концепция В.К. Бальсевича) являются два аспекта: первый – указание на ключевой признак физической культуры как результат физического образования – «на деятельность индивида по позитивному самопреобразованию»; второй – указание на ключевой признак результата этой деятельности – на «систему образуемых ею (деятельностью) ценностей».

Необходимость формирования умений и навыков физкультурно-оздоровительной работы у будущего школьного учителя вызвана ухудшением здоровья школьников и студентов, более сложными образовательными задачами, стоящими перед учителями в современной школе, повышенными требованиями, связанными с трудностями обучения и воспитания молодёжи, приобщение их к здоровому образу жизни [4]. Разработка указанной проблемы лежит в плоскости решения более общей проблемы – поиска путей развития учебно-воспитательного процесса в школе вообще. Долгое время работают представители разных областей научного знания: философы (А.Г. Афанасьев, Б.С. Гершунский и др.), психологи (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.); теоретики общей педагогической науки (В.В. Арнаутов, Ю.К. Бабанский, и др.), которые разрабатывают теоретико-методологические основы успешной образовательной деятельности [5; 6].

Педагогическая деятельность как процесс профессионально ориентированных отношений стала предметом осмысления в работах психологов А.А. Бодалева, Я.Л. Коломинского, П.В. Кононикина, В.Н. Кондратьевой, А.В. Мудрика. Сегодня нет смысла убеждать кого-либо в том, что педагогический труд – дело, прежде всего, творческое. Не секрет, что исследовательское, поисковое начало присуще и повседневной педагогической работе учителя физкультуры.

Здоровье детей – это не только медицинская, но и педагогическая проблема. Внимательный учитель, имеющий знания в области физического образования, может много сделать для предупреждения заболеваний у детей, особенно в тесном союзе с медицинскими работниками. Для предупреждения нервных расстройств необходим спокойный, ровный, доверительный стиль отношений между учителем и учеником, между учащимися. Как видно из сказанного, существует острая потребность в теоретико-методологических основах формирования профессиональных качеств у выпускников педагогических колледжей, усиливающих подготовку учителя физической культуры на базе общей профессиональной подготовки, о которой идет речь в данном исследовании.

Таким образом, деятельность педагогических кадров в современных условиях наполняется качественно новым содержанием, обусловленным коренными социально-экономическими преобразованиями в обществе. В системе обучения и подготовки педагогов идет процесс реформирования: вводится многоступенчатая подготовка специалистов, открываются новые типы педагогических учебных заведений, кардинально меняется содержание обучения, переосмысливаются цели и задачи воспитания.

Возникает много вопросов, связанных с особенностями их функционирования, содержания, организации учебно-воспитательного процесса и управления им. Значимым в этом перечне является вопрос профессиональной характеристики будущих учителей.

Проведённый анализ квалификационных характеристик педагогов, характеристик по специальностям еще раз убедил нас в актуальности этой проблемы. В них достаточно ясно обозначены «знания» и «умения» учащихся, однако прогнозирование результатов воспитательной подготовки носит чаще всего формальный характер. Это, скорее всего набор абстрактных, не взаимосвязанных между собой характеристик, таких как: формирование высокой культуры устной и письменной речи, чувства высокого профессионального долга, гражданских и моральных качеств, системы знаний по циклам изучаемых дисциплин. С этим можно было согласиться, но такое оформление портрета будущего специалиста не дает целостного представления о готовности педагога к выполнению функций своей профессии, о ценностном отношении его к предмету и объекту своей деятельности.

Изучая проблемы профессиональной подготовки будущих учителей в вузе, исследователи обращают свое внимание на те формы знаний, которые способствуют формированию практических умений и навыков. В первую очередь это относится к учебной практике. Учебно-практическая деятельность – это процесс решения практических задач, направленных на выполнение практических заданий по теоретическим дисциплинам, требующих применения теоретических знаний на практике. Это положение учебно-практической деятельности отмечается и в публикациях ученых.

Рассмотрение проблемы подготовки учителей через систему качественных ориентации дает возможность преодолеть сопротивление между высокой потребностью системы образования в педагогических кадрах и массовым оттоком учителей из школ, что наблюдается в настоящее время. Безусловно, мы понимаем степень воздействия на текучесть педагогических кадров объективных факторов и материальных трудностей, но считаем, что в профессиональной подготовке недостаточно учитываются внутренние ресурсы, психологические механизмы, которые актуализируют роль воспитанника в профессиональном самовыражении, важность его личностных, качественных ориентации.

Педагогический аспект данной сопротивляемости заключается в том, что теоретические основы общей теории аксиологии в педагогике разработаны, но они еще не обоснованы в отношении конкретных проблем педагогической подготовки, не исследованы особенности формирования личностных ориентации в условиях вариативного обучения, введения новых типов учебных заведений, в том числе и колледжей.

Рассмотрение профессиональной подготовки учащихся с аксиологических позиций позволяет, во-первых, моделировать окончательный результат учебно-воспитательного процесса как интегративную особую черту, которая подчеркивает профессиональное сознание педагогов, во-вторых, это дает возможность введения в содержание программы объединенных знаний, которые обеспечивают в единстве развитие всех системообразующих компонентов качественных ориентации личности, в-третьих,

это формирует полный взгляд на построение дидактического комплекса колледжа, создание системы, базирующейся на механизмах качественных ориентации личности. Для всестороннего теоретического анализа современных задач реформирования системы профессиональной подготовки педагогических кадров важное значение имеет историческая реконструкция. Её цель – выявить логическую цель генезиса идеи формирования педагогического профессионализма, его практической реализации в той или иной мере и конкретной форме. Исходя из этих позиций, мы избрали тему исследования «Теоретико-методологические основы формирования профессионализма выпускников с ориентацией на усиление подготовки учителя физического воспитания».

Важным условием успешного становления и развития профессионализма выпускников является профессиографический подход к этому процессу на основе достижений педагогической акмеологии. Формирование профессионализма выпускников педагогических колледжей с ориентацией на усиление подготовки учителя физической культуры способствует повышению гигиенической грамотности и оздоровлению будущих педагогов и их подопечных. Кроме того, физическую культуру необходимо рассматривать не только с точки зрения физического воспитания и оздоровления и как одну из сторон культурной, хозяйственной и военной подготовки молодежи, но и как один из методов воспитания, поскольку физическая культура развивает волю, вырабатывает коллективные навыки, настойчивость, хладнокровие и другие целевые качества, которые характеризуют личность педагога, ее направленность в профессиональном плане.

Таким образом, по мнению специалистов, реализация таких возможностей может быть обеспечена, только в условиях оптимального педагогического воздействия. Готовность педагога физической культуры к результативной учебно-воспитательной деятельности с «трудными» детьми и подростками, с учетом её особенностей, определяется реализацией системы профессиональной подготовки, ориентированной на такую деятельность. Тем не менее, в настоящее время содержание профессионального образования педагогов физической культуры не предусматривает системы специальной подготовки в этом направлении.

Анализ научно-методических публикаций показал, что в связи с попыткой решения обсуждаемых вопросов, имеются предложения (О.В. Андрюшина, А.Н. Анцута, Т.К. Болев, Е.Н. Быкова, О.С. Бычкова, Н.Г. Зинчук, Н.Н. Иванов, В.А. Пятунин, Л.М. Рышкова, Н.Ф. Соснина). Представляемые данные, несомненно, являются важными в решении проблемы формирования готовности педагога физической культуры к учебно-воспитательной деятельности с подростками, имеющими отклонения в поведении. Однако, определяемая ими мера решения проблемы, позволяет констатировать тот факт, что проблема поставлена, но решена частично.

Мы считаем, что основной причиной данного положения дел являются представления о возможности обеспечения профессиональной подготовки в этом направлении на основе парадигмы и интериоризации отдельно представляемых предметных знаний по педагогике, психологии, теории и методики физической культуры, без должной системы их интеграции.

Библиографический список

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании». 27.07.2007.
2. Обсуждаем концепцию развития системы образования в Республике Казахстан. Газета «Мир языков». 2004; 1. КазУМОиМЯ.
3. Агаджанян Н.А. Учение о здоровье и проблемы адаптации. Москва, 2000.
4. Курамшина Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: учебник. Москва: Советский спорт. 2010.
5. Гершунский Б.С. Философия образования: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Московский психолого-социальный институт, 1998.
6. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. Сост. М.Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г.Н. Филонов. Москва, 1989.

References

1. Zakon Respubliki Kazahstan «Ob obrazovanii». 27.07.2007.
2. Obsuzhdaem koncepciyu razvitiya sistemy obrazovaniya v Respublike Kazahstan. Gazeta «Mir yazykov». 2004; 1. KazUMOIMYa.
3. Agadzhanian N.A. Uchenie o zdorov'e i problemy adaptatsii. Moskva, 2000.
4. Kuramshina Yu.F. Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury: uchebnik. Moskva: Sovetskij sport. 2010.
5. Gershunskij B.S. Filosofiya obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1998.
6. Babanskij Yu.K. Izbrannye pedagogicheskie trudy. Sost. M.Yu. Babanskij; avt. vstup. st. G.N. Filonov. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 378

Orynbekkyzy A., teacher moderator, Nazarbayev Intellectual School (Astana, Kazakhstan),
E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

THE MAIN OBJECTIVES OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN IN THE TRAINING OF THE FUTURE PEDAGOGUE OF PHYSICAL EDUCATION. Education is a teaching system, solving the problems targeted, multifaceted development of personality. Currently it is positioned as the main factor and a prerequisite for socio-economic progress, the most important value and main capital of modern society; its priority and the driving force is the individual, capable of looking, independent, creative thinking, develop new knowledge, socio-professional activities and creativity. With this purpose, it is important to realize the idea of continuous physical education, starting from compulsory education, to teach people how to take care of their health, to educate ourselves in this field throughout his life. The process of preparation of the teacher of physical education is analyzed on the example of the system of education in the Republic of Kazakhstan.

Key words: physical education, pedagogy, physical culture, professional activity, concept, education, health, personality.

A. Орынбекқызы, учитель-модератор, Назарбаев Интеллектуальная школа, г. Астана, Казахстан,
E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Образование – педагогическая система, решающая задачи целенаправленного, разностороннего развития личности. В настоящее время оно позиционируется как главный фактор и непереносимое условие социально-экономического прогресса, наиважнейшая ценность и основной капитал современного общества; его приоритетом и движущей силой является личность, способная к поиску, самостоятельному, творческому мышлению, освоению новых знаний, социально-профессиональной деятельности и творчеству. С этой целью важно реализовать идею непрерывного физкультурного образования, начав с обязательного обучения, научить человека заботиться о своем здоровье, заниматься самообразованием в этой сфере деятельности в течение всей жизни. Процесс подготовки педагога физического воспитания проанализирован на примере системы их обучения в республике Казахстан.

Ключевые слова: физическое воспитание, педагогика, физическая культура, профессиональная деятельность, концепция, образование, здоровье, личность.

Казахстанское образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится всё более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности экономики государства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина. Сегодня профессионализм становится важнейшим условием оптимального включения человека в прагматическую деятельность, своеобразным личностным гарантом занятости, фактором эффективного функционирования национального рынка труда. В этом отношении подготовка высокообразованных и высококвалифицированных кадров для отраслей экономики должна стать одним из ключевых компонентов политики государства на национальном рынке труда. Исходя из этой задачи, должны строиться прогнозы и программы реформирования сферы образования, подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, развития эффективной системы непрерывного образования, которая бы отвечала требованиям проводимых реформ, обеспечивала на национальном рынке труда. Ведь именно обновление образования трудовых ресурсов во многом связано с адаптацией работников к новым рыночным реалиям. В современном Казахстане идёт становление новой системы образования, ориентированной на мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике. Качественные изменения в образовании невозможны без развития нового философского, прагматического подхода учителя на свое место и роль в учебном процессе.

Одной из актуальных проблем нашего общества является формирование конкурентоспособной личности, готовой не только жить в меняющихся социальных и экономических условиях, но и активно влиять на существующую действительность, изменяя ее к лучшему. Это, прежде всего, подготовка кадров, будущих преподавателей. Ухудшение экологической ситуации вызывает всё большую озабоченность состоянием здоровья и физической подготовленности молодежи. В связи с этим повышается образовательно-воспитательная роль учителя физической культуры общеобразовательной школы, который имеет плодотворно влиять на обеспечение и развитие физического, психического и духовного здоровья подрастающего поколения. Физическое воспитание молодежи должно отражать новые подходы к развитию личности. Активность в физкультурно-оздоровительной деятельности необходимое условие гармоничного развития учащихся, приобретает качества целенаправленного воздействия на кон-

кретного человека согласно его потребностям. Физическое воспитание призвано формировать у каждого школьника бережное отношение к собственному здоровью и физической подготовке, комплексно развивать физические и психические качества, способствовать активному и творческому использованию средств физической культуры в организации и осуществлении здорового образа жизни.

С давних времён профессия учителя всегда была одной из самых уважаемых. Учитель имел и имеет огромное значение в формировании знаний и взглядов на окружающую действительность, морально-нравственные принципы подрастающего поколения. Именно от казахстанских учителей в настоящее время зависит, каково будет мировоззрение будущего общества, поэтому для достижения цели инновационного развития страны начинать надо с качественного школьного образования. Современный учитель прививает чувство прекрасного, патриотизма, гуманизма, учит гордиться Родиной, своей историей, литературой, культурой.

Вопросы развития профессионально-педагогических навыков у студентов факультетов и институтов физического воспитания, представляют немалый теоретический и практический интерес, к которому обращались множество авторов. Профессиональная подготовка специалистов по физической культуре и спорту вписывается в общую стратегию образовательной политики нашей республики на современном этапе, первой задачей которой является достижение высокого качества образования, его соответствия потребностям личности, общества и государства. Востребованность профессии, связанной со спортивно-педагогической деятельностью, вызвана еще и тем, что Президент Республики Н.А. Назарбаев 14 декабря 2013 года в своем Послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050» – новый политический курс состоявшегося государства» подчеркивает, что физическая культура и спорт должны стать особой заботой государства [1].

Обновление системы физкультурного образования выдвигает задачу улучшения процесса подготовки специалистов. В новой концепции профессионального образования профессиональное становление преподавателя физической культуры будет определяться стратегическими целями государства, характером новых социальных идеалов, на что и направлено его развитие. Новые социальные идеалы должны найти свое отражение в целях деятельности учреждений и организаций, где происходит профессиональное становление специалистов по физической культуре, они определяют и направление его построения [2].

Для решения проблем нового века образование должно ориентироваться на новые задачи и социальные потребности, изменить представление о целях образования. Его новые концепции должны предусмотреть возможности создания каждому человеку условий для профессионального развития. Каноны дисциплинарной модели обучения в вузе стали узкими для решения новых задач.

Как известно, перечень причин, вызывающих недовольство качеством подготовки учителей, велик. Но, это порождено несоответствием образовательной системы профессиональной подготовки современным представлениям о личности и её профессиональном становлении, профессиональном труде учителя и новым методологическим ориентациям педагогической деятельности.

Подготовка будущего педагога нового тысячелетия также требует пересмотра учебных планов, программ, разработки современного учебно-методического комплекса, внедрения новых технологий преподавания и диагностики профессиональной деятельности, оценки и контроля знаний студентов, повышения квалификации самого преподавателя.

Значимость проблем, связанных с подготовкой учителя, никогда не подвергалась сомнению, однако в современных условиях они приобрели особую актуальность в связи с тем, что в системе образования Казахстана происходят кардинальные преобразования, вызванные:

- модернизацией системы образования, вызванной потребностью формирования новой системы ценностей, сфокусированной на свободном самореализующемся индивиду, способном к гибкой смене способов и форм жизнедеятельности на основе коммуникации позитивного типа и принципа социальной ответственности;

- сменой традиционной парадигмы образования, в которой усвоения готовых знаний становится явно недостаточно, когда обучающийся из пассивного объекта превращается в активного субъекта образовательного процесса при изменении роли и функции преподавателя;

- вхождением Казахстана в единое мировое образовательное пространство, что потребовало введения двенадцатилетнего общего образования, перехода на кредитную систему в бакалавриате;

- информатизацией всей системы образования; подготовки специалиста физической культуры рассматривается нами как совокупность форм, средств и методов образования и практики, стимулирующих развитие культуры, творчества личности, её способности к продуктивному освоению всего объема новейшей информации, разнообразию и диапазону знаний, к грамотному и эффективному решению разнообразных социально-профессиональных задач.

Характер педагогической деятельности преподавателя физической культуры гуманитарного вуза постоянно ставит его в коммуникативные позиции. В такой ситуации усиливается проявление качеств, способствующих межличностному взаимодействию со студентами и преподавателями. К таким качествам преподавателя физической культуры необходимо отнести способности к рефлексии, гибкость, общительность, способность к сотрудничеству. Развитие этих качеств у будущего преподавателя будет стимулировать состояние интеллектуального потенциала, креативного поиска и др. Преподаватель физической культуры должен быть развитой творческой личностью. В настоящее время развитие творчества преподавателя физической культуры должно сливаться с линией профессионального становления, так как профессиональное самовыражение, движение к профессиональному идеалу невозможны без творчества, творческой деятельности. Профессиональный путь преподавателя физической культуры представляет собой креативный процесс этапного включения в систему профессиональных отношений, связанных с профессиональной самореализацией и самоутверждением. Профессиональный путь преподавателя связан с выбором, поэтапным присвоением профессиональных связей и отношений и ведет его к развитию личности или ее деградации. Профессиональный путь объединяет и личную жизнь преподавателя, ею он взаимосвязан с социальной средой [3].

Исследователи считают, что целостность и системность общепедагогической подготовки студентов достигается при соблюдении таких условий, когда осуществляется взаимосвязь теоретического и практического обучения; используется система средств, предусматривающих единство процессуально-содержательных и мотивационно-ценностных сторон подготовки; соблю-

даются определённые педагогические условия; осуществляется единство принципов общепедагогической подготовки будущих учителей и взаимосвязь её функций. Не случайно, на современном этапе, развитие новых интеллектуальных потребностей и ценностных ориентаций в современном обществе актуализирует проблемы повышения качества подготовки будущих педагогов физической культуры, совершенствования его методологической основы и поиска эффективных образовательных технологий и т. д.

Поэтому в системе высшего образования в современных условиях уже придаётся особое значение проявлениям новых качеств, общественного статуса, и пониманию её как особой сферы, оставляющей за собой одну из первоочередных задач – опережающую подготовку высококвалифицированных специалистов, способных гибко и конкурентоспособно применять полученные профессиональные знания в практической деятельности [4].

Профессиональную подготовку будущего учителя физической культуры, традиционно понимаемую как освоение правил, норм, способов профессиональной деятельности, правомерно рассматривать как процесс накопления и обогащения студентом опыта целостной профессиональной деятельности. Предложенное понимание соответствует тенденциям модернизации современного высшего педагогического образования, т. к. учитывает движение студента к самоопределению, развитие способов саморегуляции, формирование умений исследования развития человека в жизнедеятельности и собственной профессиональной деятельности; специфику современной педагогической деятельности.

Цель высшего педагогического образования – подготовка профессионально компетентного педагога новой формации, способного творчески подойти к решению проблем становления, развития личности обучающегося [5]. *Задачи:*

- обеспечить профессионально-педагогическую направленность подготовки будущих учителей физической культуры к организации деятельности в системе «педагоги-учащиеся», а также формирование у них профессионально значимых качеств;

- максимально использовать возможности дисциплин общеобразовательного цикла, учебных предметов вуза для формирования поликультурной личности будущего учителя физической культуры с развитым мировоззрением и мышлением;

- формировать через содержание педагогического образования у студентов качества педагога-исследователя, владеющего современными образовательно-воспитательными технологиями;

- осуществлять в учебно-воспитательном процессе вуза взаимосвязь спецдисциплин с предметами социально-гуманитарного и психолого-педагогического циклов с целью формирования целостной личности педагога.

Требования, предъявляемые обществом к специалистам с высшим педагогическим образованием, за последние годы существенно повысились. Учитель новой формации – это духовно развитая, творческая личность, обладающая способностью к рефлексии, профессиональными навыками, педагогическим даром и стремлением к новому, личностно, представленная не как простая сумма свойств и характеристик (как это традиционно излагалось в квалификационных характеристиках по учительским специальностям), а целостное динамическое образование, логическим центром и основанием которого является потребностно-мотивационная сфера, составляющая ее социальную и профессиональную позицию.

В идеале учитель должен ясно понимать самоценность, аксиологии образования, быть «человеком в культуре», «человеком капиталом знания и багажа» прекрасно знать соотношение духа и души тела, технологию преподавания предмета, педагогику и психологию, использовать личностно-ориентированные педагогические методы и обладать мотивацией к дальнейшему росту и развитию своей личности.

Будущий педагог физической культуры должен не только в совершенстве владеть своим предметом, но и видеть место каждого участника в педагогическом процессе, уметь организовать деятельность учащихся, студентов предвидеть её результаты, корректировать возможные отклонения. Для достижения такого результата необходимо выстроить подготовку будущего учителя в вузе поэтапно, создавая следующие условия для постепенного формирования его как личности.

Профессиональная деятельность учителя связана с конкретной предметной областью – педагогической реальностью. Следовательно, ведущая идея профессиональной подготовки

заключается в том, что знания и практические действия будущих учителей должны быть адекватны особенностям объекта профессиональной деятельности – целостного педагогического процесса [6].

Важно, чтобы знания, приобретаемые при изучении социально-гуманитарных дисциплин, помогли будущим учителям осознать роль гуманистических отношений в педагогическом процессе учебного заведения. Но это возможно только, если организовано непрерывное общение с детьми. Идеино-нравственная, интеллектуальная позиция учителя должна отражаться на технологии его воспитательной работы, что требует от будущего учителя наличия профессиональных качеств, отвечающих особенностям целей его деятельности, усвоения иного взгляда на ученика: обучающийся из объекта воздействия должен стать субъектом деятельности.

Профессиональная подготовка педагога в республике Казахстан должна представлять собой целенаправленное развитие

профессионализма, функциональной готовности к творческой, креативной педагогической деятельности в течение всех лет обучения. Этот процесс рассматривается как становление компетентной личности учителя, постепенно овладевающего гранями профессии. Компетентность педагога зависит от сформированности трёх групп компетенций, которыми должен овладеть будущий учитель: общекультурные (мировоззренческие) компетенции; методологические (психолого-педагогические) компетенции; предметно-ориентированные компетенции.

Таким образом, совокупность этих целей позволит придать целостный характер процессу подготовки будущего педагога физической культуры, благодаря использованию возможностей каждого учебного предмета, а также комплекса психолого-педагогических дисциплин в педагогизации всего образовательного процесса. Современный учитель – не просто разносторонне образованный человек, но прежде всего педагог, имеющий хорошую педагогическую подготовку.

Библиографический список

1. *Казахстанский путь – 2050: единая цель, единые интересы, единое будущее*. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. 17 января 2014 года.
2. *Об утверждении перечня специальностей, требующих специальной или творческой подготовки, и Правил проведения специальных или творческих экзаменов*. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 25.04.2013 № 153.
3. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1990.
4. Каргин С.Т. Влияние профессионального взаимодействия на качество подготовки будущих учителей. *Вестник высшей школы*. 2000; 1: 87 – 94.
5. Пфейфер Н.Э. *Особенности управленческой деятельности педагога-организатора массовой физической культуры*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ленинград, 1988.
6. Хмель Н.Д. *Теоретические основы профессиональной подготовки учителя*. Алматы: Гылым, 1998.

References

1. *Kazakhstanskij put' – 2050: edinaya cel', edinye interesy, edinoe buduschee*. Poslanie Prezidenta Respubliki Kazahstan N.A. Nazarbaeva narodu Kazahstana. 17 yanvarya 2014 goda.
2. *Ob utverzhdenii perechnya special'nostej, trebuyuschiy special'noj ili tvorcheskoy podgotovki, i Pravil provedeniya special'nyh ili tvorcheskikh 'ekzamenov*. Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan ot 25.04.2013 № 153.
3. Abdullina O.A. *Obschepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1990.
4. Kargin S.T. Vliyaniye professional'nogo vzaimodejstviya na kachestvo podgotovki buduschih uchitelej. *Vestnik vysshej shkoly*. 2000; 1: 87 – 94.
5. Pfejfer N.E. *Osobennosti upravlencheskoj deyatel'nosti pedagoga-organizatora massovoj fizicheskoy kul'tury*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Leningrad, 1988.
6. Hmel' N.D. *Teoreticheskie osnovy professional'noj podgotovki uchitelya*. Almaty: Gylim, 1998.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 378

Orynbekeyzy A., teacher moderator, Nazarbayev Intellectual School (Astana, Kazakhstan),
E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

PEDAGOGICAL SKILLS OF DEVELOPMENT THE WORK OF THE FUTURE TEACHER. The development of education in the Republic of Kazakhstan is characterized by the activation of the modernization processes in the field of physical culture and sports. First of all, the transition to a market economy, the rethinking of the role and functions of physical culture and sports, establish new requirements for expert training in this area. Today we are talking not only about the development of professionally important qualities of the future specialist, but also about the ability to self-innovation work. The main goal of vocational education is the education of a highly skilled worker of the appropriate level and specialization, competitive in the labor market, competent, responsible, knowledgeable in his and related professions, ready for continuous professional growth, capable of meeting the needs of people in obtaining appropriate education. Therefore, the future teacher of physical culture should be competent in using physical culture for educational purposes, training people, improving health, science, healthy way of life, training athletes for achieving high results. The success of the teacher of physical education depends on the level of their professionalism and competence.

Key words: pedagogy, future teacher, innovation, physical culture, professionalism, education, student.

A. Орынбекқызы, учитель-модератор Назарбаев Интеллектуальная школа, г. Астана, Казахстан,
E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАВЫКИ РАЗВИТИЯ РАБОТЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Период развития образования в Республике Казахстан характеризуется активизацией процессов модернизации в области физической культуры и спорта. Это прежде всего – переход к рыночной экономике, переосмысление роли и функций физической культуры и спорта устанавливают новые требования к экспертной подготовке в этой области. Сегодня речь идёт не только о развитии профессионально важных качеств будущего специалиста, но и о его способности к самостоятельной инновационной работе. Основная цель профессионального образования – это подготовка высококвалифицированного работника соответствующего уровня и специализации, конкурентоспособной на рынке труда, компетентной, ответственной, обладающей знаниями в своей и смежных профессиях, готовый к непрерывному профессиональному росту, способный удовлетворить потребности людей в получении соответствующего образования. Следовательно, будущий педагог физической

культуры должен быть компетентен в использовании физической культуры в образовательных целях, обучении людей, оздоровлении, науке, здоровом образе жизни, подготовке спортсменов к достижению высоких результатов. Успех преподавателя физического воспитания зависит от уровня их профессионализма и компетентности.

Ключевые слова: педагогика, будущий педагог, инновация, физическая культура, профессионализм, образование, студент.

Здоровье казахстанцев является одним из наиболее важных вопросов в реализации задач, поставленных главой государства в отношении вступления Казахстана в число 50 наиболее конкурентоспособных стран мира. В настоящее время социальные условия, сокращение продолжительности жизни и неблагоприятная экология человека являются неотложной проблемой для всего цивилизованного мира. Физическое воспитание – это сохранение и укрепление здоровья человека, и развитие здорового развития организма.

Цель обучения физической культуре – знать основы здорового образа жизни, развивать навыки в физической культуре и спорте. В программе «Казахстан – 2030» подчёркивается, что здоровый образ жизни в равной степени относится к вопросам государственного значения [1].

Взаимосвязь между образом жизни и здоровьем строится на здоровом образе жизни. Необходимо также просвещать здоровый образ жизни, развивать культуру здорового образа жизни, определять приоритеты науки, воспитывать молодое поколение и применять новые методы. Знания, полученные школьниками по здоровому образу жизни, будут сильной поддержкой для будущего здоровья граждан. В настоящее время появилась необходимость в специальном изучении проблемы профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры.

В системе подготовки высококвалифицированных кадров исследователи отводят профессиональной подготовке специалистов с высшим образованием. От неё зависит воспитание всего подрастающего поколения. Важнейшим звеном системы профессиональной подготовки учителя является педагогическая практика. Она является связующим звеном между теоретическим обучением будущих учителей и практической деятельностью молодого специалиста, которое осуществляется прагматической деятельностью выпускников ВУЗов, то есть, теория используется на практических занятиях.

Одна из главных задач педагогического образования – это подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности в средних школах. Профессионально-организаторская деятельность является одним из её главных компонентов, от которого зависит достижение конечной цели деятельности учителя (педагога) – готовности педагогического коллектива к подготовке высокообразованных специалистов-организаторов, которые обладают не только высоким уровнем сформированности концептуального интеллекта, что позволяет решать поставленные задачи, благодаря наличию достаточного объема информации, но и социального интеллекта, посредством которого устанавливаются и организуются взаимоотношения в обществе, обеспечивается коммуникативная связь между людьми. Следовательно, этому вопросу должно уделяться особое внимание [2].

Подготовку будущего учителя физвоспитания нужно начинать с тщательного профессионального отбора в высших педагогических учебных заведениях способной, талантливой молодёжи, которая имеет склонность к учительской деятельности. Профессиональная подготовка учителя, особенно в современном мире – процесс сложный. Так, по разным основаниям в этом процессе исследователи выделяют различные этапы (допрофессиональный, профессиональной подготовки, этап профессиональной деятельности). Однако во всех случаях подчёркивается необходимость обеспечения взаимосвязи этапов, их преемственности. Другими словами, это значит, что, опираясь на достижения (образовательные и личностные) будущего учителя в прошлом, важно эффективно помогать ему в настоящем, понимая, что оно имеет продолжение в будущем. Процесс профессиональной подготовки учителя всегда дифференцирован, а особенно сейчас, что проявляется и в разнообразии мотивов выбора профессии, и в степени включенности в профессию, и в результатах самой профессиональной деятельности. А это значит, что не может быть одинаковых путей помощи становящемуся учителю. Необходимы разнообразные маршруты его подготовки [3].

Ведущей задачей вуза является формирование и развитие личности будущего учителя-воспитателя, обладающего творческой индивидуальностью. Это означает, что нужны не только научные знания для будущей профессиональной деятельности,

но и овладение профессиональной культурой – как части общечеловеческой культуры. Поэтому в вузе любой будущий учитель должен соответствовать определённым общепрофессиональным требованиям, быть носителем общечеловеческих качеств личности, обладать педагогическими знаниями и умениями для будущей профессиональной деятельности. Ядром профессионально-педагогической подготовки являются знания в области педагогики и психологии. Эта часть подготовки является **базовой, инвариантной**, обязательной для учителя любой специальности. Другая часть предметов связана с вариативной частью подготовки, т. е. учёт особенностей профиля научной подготовки студента [4].

Над этой проблемой должны работать учителя физической культуры. Для решения этих задач необходима квалифицированная подготовка преподавателей физической культуры. Один из важнейших компонентов профессиональной системы – это педагогический компонент. Требования к современному учителю состоят не только в глубоком знании его предмета, но также во владении такими профессиональными качествами, как высококвалифицированность, образованность, психологическая компетентность, знание инновационных технологий. Путём анализа концепции педагогики, её различных понятий и характеристик, мы определили сущность и структурные показатели педагогической компетентности будущих учителей физического воспитания. На уроке физического воспитания новые инновационные технологии очень эффективны. Образование – это инструмент, который стабилизирует общество, возражает духовные ценности и повышает внутренний интеллектуальный потенциал и помогает руководить своим телом. Основная задача субъекта физического воспитания – воспитывать здоровое поколение посредством использования имеющихся ресурсов и средств, эффективного использования новых инновационных технологий, обеспечивая продуктивными методами, способами, приёмами, конструктивными путями обучения. Поэтому недостаточно применять методы преподавания и обучения, полученные вербальными средствами.

Есть много особенностей физического воспитания по сравнению с другими дисциплинами. Здесь, в основном, следует подчеркнуть психологические особенности и интериоризации ученика. Тем не менее, адаптация, способности и повышение интереса к спорту зависят от хорошей мотивации организованного урока. Именно поэтому будущему педагогу физической культуры необходимо повысить интерес студентов к дисциплине, истории спорта, учитывать национальный код своего народа и спорта развитых стран, жизнь известных спортсменов в различных видах спорта. Поэтому учителю необходимо сосредоточиться на эффективности новых инновационных технологий в сочетании теории и практики. На уроке физического воспитания новые инновационные технологии очень эффективны.

Управление качеством образования в рамках новой образовательной парадигмы, в которой личность обучающегося – основная социальная ценность, представляется возможным лишь при наличии объективной информации о том, как осуществляется траектория личностно-профессионального становления будущего учителя в педагогическом вузе, а также при изучении процесса подготовки будущих учителей и качественных изменений, происходящих в студенте как потребителе данной системы.

Особую значимость в этих условиях приобретает получение объективных данных о процессе становления профессиональной психолого-педагогической компетентности, о том, как происходит рост, становление, развитие, интеграция и реализация в педагогическом процессе и профессиональной педагогической деятельности профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений; получение данных о том, в какой мере происходит качественное преобразование студентом своего внутреннего мира.

Подготовка учителя, способного к самостоятельному обучению и развитию собственной научно-обоснованной практики, – главная цель педагогического образования многих современных стран. В настоящее время и в мире, и в России на смену учебно-дисциплинарной модели образования приходит личност-

но-ориентированная модель. В центре теоретической модели личностно-ориентированного образования – развитие личности студента как человека культуры, как субъекта деятельности, имеющего взаимосвязанные природную, социальную и культурную сущности [5].

Преподавание – сложная профессия, требующая комплекса знаний и компетенций. Содержание учебных программ должно включать изучение предметов, а также профессиональные знания, совмещенные с практикой. Кроме того, такие программы должны иметь существенную исследовательскую компоненту. Основной задачей теоретического и практического профессионального обучения учителей физкультуры может стать формирование педагогической компетентности будущих учителей физического воспитания. К сожалению, как показывает опыт нынешнего преподавателя физкультуры, следует учесть, во-первых, недостаточный уровень методологического обеспечения, развития профессиональной и педагогической подготовки студентов физкультуры в условиях высшего профессионального образования; во-вторых, повышенные требования к существующей системе обучения студентов в высшем учебном заведении и требования к их профессиональной подготовке. Требования,

предъявляемые к современному учителю, предполагают у него наличие глубокого знания предмета преподавания, владение передовыми педагогическими методами и его способность к построению рефлексивной практики, позволяющей адаптировать его профессиональную деятельность как к потребностям каждого отдельного ребёнка, так и к группе учащихся в целом.

Таким образом, в контексте общей образовательной стратегии современного профессионального образования в Республике Казахстан организация учебной деятельности педагогического колледжа направлена на обеспечение комплексного процесса развивающего образования будущих учителей начальных классов, включающего в себя индивидуализацию обучения, воспитания, социализации, то есть комплексного использования психологических и дидактических теорий обучения. Для подготовки кадров системе образования необходимо решить следующие группы задач, отражающие подготовку будущих педагогов в области образования: знание психолого-педагогических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей образовательной среды; умение планировать учебный процесс для совместного, паритетного обучения, осуществление профессионального самообразования по вопросам обучения.

Библиографический список

1. Алексеев Н.А. *Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики*: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2008.
2. Бурлакова Т.В. *Индивидуализация профессиональной подготовки студентов: концептуальные основы*: монография. Шуя: Издательство ШГПУ, 2008.
3. Решетникова О.А., Рубцов В.В. Ключевая роль в обновленной системе образования. *Школьный психолог*. 2010; 10.
4. Царев С.А. *Формирование готовности будущего учителя к конструктивному взаимодействию*. Диссертация ...кандидата педагогических наук. Оренбург, 2002.
5. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003; 10: 8 – 14.

References

1. Alekseev N.A. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie; voprosy teorii i praktiki*: monografiya. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2008.
2. Burlakova T.V. *Individualizatsiya professional'noj podgotovki studentov: konceptual'nye osnovy*: monografiya. Shuya: Izdatel'stvo ShGPU, 2008.
3. Reshetnikova O.A., Rubcov V.V. Klyuchevaya rol' v obnovennoy sisteme obrazovaniya. *Shkol'nyy psiholog*. 2010; 10.
4. Carev S.A. *Formirovaniye gotovnosti buduschego uchitelya k konstruktivnomu vzaimodeystviyu*. Dissertatsiya ...kandidata pedagogicheskikh nauk. Orenburg, 2002.
5. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme. *Pedagogika*. 2003; 10: 8 – 14.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 378

Rakhmetov A.T., Kazakh National Academy of Arts n.a. T. Zhurgenov (Astana, Kazakhstan),
E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

BASICS OF ORGANIZING THE ACTIVITIES OF A TEACHER-PRODUCER IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The modern state of show business requires training of teachers and producers. Modernization of Kazakhstan's education is directed not only to change the content of subjects but also the changing approaches to teaching technology, expanding the Arsenal of methodological techniques, intensification of activity of students during classes, approaching themes to real life situations and the ways of solving the most acute social problems. However, update training can act as a means to improve the artistic tastes of the public, to improve its aesthetic potential, to develop the cultural level, implementing thus the intellectual-aesthetic function of art. The complex processes of transition to a market economy due to the increasing role of fundamentals teacher-producer.

Key words: producer, teacher-producer, manager, music, communication, education, art, system.

A.T. Рахметов, Казахская национальная академия искусств им. Т. Жургенова, г. Астана, Казахстан,
E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПРОДЮСЕРА В ВУЗАХ

Современное состояние шоу-бизнеса требует подготовки педагогов продюсеров. Модернизация казахстанского образования направлена не только на изменение содержания изучаемых предметов, но и на изменение подходов к технологиям преподавания, расширения арсенала методологических приёмов, активизацию деятельности обучающихся в ходе занятия, приближении изучаемых тем к реальной жизни через рассмотрение ситуаций и поисков путей решения наиболее острых общественных проблем. Вместе с тем, именно обновление профессиональной подготовки может выступать в качестве средства, способного улучшить художественные вкусы публики, повышать её эстетический потенциал, развивать культурный уровень, реализуя тем самым интеллектуально-эстетическую функцию искусства. Сложные процессы перехода к рыночной экономике обуславливают возрастание роли основы работы педагога-продюсера.

Ключевые слова: продюсерство, педагог-продюсер, менеджер, музыка, коммуникация, образование, искусство, система.

Современное состояние шоу-бизнеса требует подготовки педагогов продюсеров. В наших казахстанских вузах ещё недостаточно готовят будущих специалистов в этом направлении.

В решении задач развития подготовки будущих специалистов играет система образования и целенаправленность высшей школы на разработку и внедрение интегрированных программ

воспитания и развития коммуникативной деятельности. Система подготовки продюсеров строится на освоении основных теоретических знаний в области искусствоведения, культурологии, менеджмента, экономики, юриспруденции, но мы считаем, что недостаточно изучаются дисциплины, призванные воспитывать коммуникативную культуру, педагогические, психологические аспекты. *Продюсерская деятельность* – это сложный многоуровневый процесс, ряд последовательных действий, которые доводят проект до узнаваемости и востребованности. Деятельность в сфере шоу-бизнеса имеет свои особенности, но, несмотря на это, она также подчиняется законам, характерным и для других видов общественной деятельности. Эта деятельность включает в себя множество процессов, таких, как финансовые, кадровые, социальные и многие другие. Низкий уровень интеллектуальной культуры начинающих продюсеров приводит к увеличению числа стрессов в процессе адаптации к новым производственным условиям, возникновению межличностных конфликтов, снижению уровня удовлетворённости социально-культурной деятельностью.

Проблематика деятельности педагога продюсера исследуется в предметах обществоведческих наук, изучающих различные грани коммуникативной деятельности, разновидности коммуникационных каналов и коммуникационных институтов. Для сегодняшнего педагога соответствовать требованиям времени – значит не останавливаться в своём профессиональном развитии на протяжении всей жизни.

Учитывая сложность рассматриваемого явления, считаем, что лишь междисциплинарный подход может помочь прийти к адекватно полным выводам. Исследование основано на достижениях науки в различных отраслях социально-гуманитарных знаний и синтезе передовых педагогических технологий в развитии основы организации педагога-продюсера, требующих корректировки образовательных программ. Обязательным условием корректировки образовательных моделей выступает единство и взаимодополняемость образования и культуры, что определяет трактовку практической социально-культурной деятельности, как важнейшего условия развития личности и парадигмальный подход образовательного процесса [1]. При этом, образование, как форма развития культуры и реализации ее творческого потенциала, обеспечивает развитие человеческой индивидуальности и подготовку личности к успешному существованию в социуме и культуре [2; 3], что определило теоретическую базу по подготовке специальности будущего педагога продюсера.

Продюсер приобретает право получить дополнительное профессиональное образование в любом учебном заведении, пройти переподготовку кадров, повышение квалификации. Он должен заниматься самообразованием. Процесс образования должен быть направлен на постоянный личностный рост.

Педагог-продюсер должен сам быть методически подкован, владеть разными инновационными технологиями, следить за нововведениями образования. Только так удастся не отстать от требований времени. Вместе с тем, именно продюсерство может выступать в качестве средства, способного улучшать художественные вкусы публики, повышать её эстетический потенциал, развивать культурный уровень, реализуя тем самым интеллектуально-эстетическую функцию искусства.

Важны также социологический, воспитательный, психологический и демографический факторы: подготовленность слушателя, менталитет публики больших и малых городов, уровень развития культурно-образовательных учреждений. Сложные процессы перехода к рыночной экономике обуславливают возращение роли основы работы педагога-продюсера. Теоретические основы работы педагога-продюсера зависят процессы от производства и потребления культурного продукта. Повышение роли воздействия коммуникаций на все стороны жизни человека, наращивание интеллектуального потенциала общества становится основным условием его развития и обеспечения конкурентоспособности в сфере бизнеса, образования, науки, экономики, производства, предпринимательства и других областей. Профессиональная деятельность менеджера, журналиста, продюсера, режиссёра, педагога и представителей других социально-значимых профессий не может осуществляться без коммуникаций. Их профессиональная успешность будет зависеть от уровня сформированности коммуникативной, интеллектуальной культуры.

Проблема развития коммуникативной культуры будущего продюсера в системе высшего образования до настоящего времени изучена недостаточно. Практические курсы и тренинги не всегда используют возможности метаметодической интеграции и

внедряются без учёта профессионально-ориентированной специфики образования. Указанные выше исследования подробно характеризуют функции и содержание культуры личности, выявляют общие закономерности её формирования, определяют интерактивные технологий в развитии компетентности специалистов культурной деятельности. Полученные в этих работах результаты могут послужить теоретической и прагматической базой, которая позволяет рассмотреть процесс формирования коммуникативной культуры продюсеров в образовательном пространстве вуза.

Актуальность данной темы исследования определяется широким кругом проблем: необходимостью обучения педагога-продюсера, умеющего активно взаимодействовать в различных формах коммуникации и нехваткой такого рода подготовленных специалистов; выявлением теоретико-методологической основы повышения коммуникативной компетентности будущих продюсеров; наличием значительных ресурсов формирования психолого-педагогической деятельности педагога-продюсера; конструирования в учебных программах подготовки продюсеров и отсутствием интегрированной системы дисциплин, ведущих к развитию последней.

Коммуникации сопровождают профессиональную деятельность продюсера от стадии маркетинговых исследований по оценке продюсерской идеи проекта до реализации этой идеи в художественном продукте.

Теоретические основы работы педагога-продюсера зависят процессы от производства и потребления культурного продукта. Повышение роли воздействия коммуникаций на все стороны жизни человека, наращивание интеграционно-коммуникативного потенциала общества становится основным условием его развития и обеспечения конкурентоспособности в сфере бизнеса, образования, науки, экономики, производства, предпринимательства и других областей. Профессиональная деятельность менеджера, журналиста, продюсера, режиссёра, педагога и представителей других социально-значимых профессий не может осуществляться без коммуникаций. Их профессиональная успешность будет зависеть от уровня сформированности коммуникативной культуры. Коммуникации сопровождают профессиональную деятельность продюсера от стадии маркетинговых исследований по оценке продюсерской идеи проекта до реализации этой идеи в художественном продукте.

Огромную роль в решении задач развития коммуникативной компетенции будущих специалистов играет система образования и целенаправленность высшей школы на разработку, и внедрение программ воспитания и развития коммуникативных компетенций. Система подготовки продюсеров строится на освоении основных теоретических знаний в области образования, искусствоведения, культурологии, менеджмента, экономики, юриспруденции, а дисциплины, призванные воспитывать коммуникативную культуру и развивать практические навыки бесконфликтного взаимодействия и управления производственно-творческими коллективами отсутствуют. Низкий уровень коммуникативной культуры начинающих продюсеров приводит к увеличению числа стрессов в процессе адаптации к новым производственным условиям, возникновению межличностных конфликтов, снижению уровня удовлетворенности социально-культурной деятельностью. Проблематика деятельности продюсера исследуется в предметах обществоведческих наук, изучающих различные грани коммуникативной деятельности, разновидности коммуникационных каналов и коммуникационных институтов.

В систему коммуникационного знания можно объединить следующие науки: философию, психологию, педагогику, психоанализ, прикладную культурологию. Из состава обществоведческих наук к коммуникативной системе можно отнести: лингвистику, литературоведение, искусствоведение, журналистику. Довольно отчетливо выражена и в психологии, что является результатом бурного развития прикладной коммуникационной деятельности, востребованной политикой и бизнесом во второй половине двадцатого века [4]. Рекламное дело, паблик рилейшнз, деловое общение, имиджмейкерство, сегодня нуждаются в психологическом, а также педагогическом обосновании. Исследование данной проблемы затрагивают также социология культуры, семиотика, книговедение, теория массовой коммуникации.

Продюсер-педагог-мастер может принести в учебный процесс всё то новое, что накоплено в теории и практике с учётом специфики конкретных педагогических обстоятельств. Развитое педагогическое самосознание способствует приобретению сво-

его собственного индивидуального стиля работы. Педагог достигает высшего уровня мастерства, решительно и кардинально меняя педагогическую действительность. Его кредо – формировать творческую направленность личности. Это позволяет гарантировать полное раскрытие творческих способностей каждого студента.

Современное высшее педагогическое образование находится на этапе перехода к более гибкой системе педагогического образования, которая предполагает уровневость, реализацию индивидуальных профессиональных траекторий развития будущих педагогов. Проблема личностно-профессионального становления будущего педагога продюсера как компетентного специалиста, способного к саморазвитию является современной и широко представлена в работах отечественных педагогов.

Современные условия жизни диктуют высокие требования к подготовке специалистов в любой сфере профессиональной деятельности, что вызвано необходимостью повысить конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда [5]. В этой связи, одним из приоритетных направлений модернизации системы высшего профессионального педагогического образования счи-

тается переход к компетентно-ориентированному образованию, который в первую очередь определяет требования к педагогическим кадровым ресурсам в соответствии с потребностями и запросами сегодняшнего дня. Это, в свою очередь, обуславливает поиск новых принципов организации образовательного процесса в вузе, в основе которых лежит интеграция профессионально-предметной, технологической и методической составляющих содержания педагогического образования. Переход от модели подготовки адаптивного поведения, формирующей умения человека «вписаться» в окружающую действительность, к модели профессионального развития, где акцент переносится на становление умений видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно решать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, обусловлен сменой образовательной парадигмы с принципа адаптивности на принцип компетентности. Это предполагает глубокие системные преобразования, затрагивающие преподавание, содержание, оценивание, образовательные технологии, т. е. системную перестройку всего процесса вузовской подготовки для получения необходимого результата образования в виде компетенций будущего специалиста.

Библиографический список

1. Буюева Л.П. *Человек: деятельность, общение*. Москва, 1978.
2. Леонтьев А.А. *Психология общения*. Москва: Смысл, 1999.
3. Маркарян Э.С. *Теория культуры и современная наука. Логико-методологический анализ*. Москва: Мысль, 1983.
4. Липпман У. *Общественное мнение*. Москва: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004.
5. Килошенко М. *Психология моды: теоретический и прикладной аспекты*. Санкт-Петербург: СПГУТ, 2001.

References

1. Bueva L.P. *Chelovek: deyatel'nost', obschenie*. Moskva, 1978.
2. Leont'ev A.A. *Psikhologiya obscheniya*. Moskva: Smysl, 1999.
3. Markaryan E.S. *Teoriya kul'tury i sovremennaya nauka. Logiko-metodologicheskij analiz*. Moskva: Mysl', 1983.
4. Lippman U. *Obschestvennoe mnenie*. Moskva: Institut Fonda «Obschestvennoe mnenie», 2004.
5. Kiloshenko M. *Psikhologiya mody: teoreticheskij i prikladnoj aspekty*. Sankt-Peterburg: SPGUT, 2001.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 378

Rakhmetov A. T., Kazakh National Academy of Arts n.a. T. Zhurgenov (Astana, Kazakhstan),
E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

THE MAIN FUNCTIONS OF THE TEACHER'S PEDAGOGICAL ACTIVITY. The training of a teacher-producer for professional activity in the higher pedagogical institutions should be implemented as the projection of future musical-pedagogical activity. The level of education, intellectuality, upbringing and spirituality, sociability, and the universal culture of a young person depends largely on the way the modern educator-producer works, how he will carry out further activities, whether he will be able to take into account the requirements set by his society for advanced theory and practice of pedagogical education, generation. The musical and pedagogical activity of the teacher-producer can be characterized as having its own structure, determined by the specific character of the musical education, but subordinated to the general laws of the theory of producer competence.

Key words: teacher-producer, musical leader, professional competence, communication skills, communication.

А.Т. Рахметов, Казахская национальная академия искусств им. Т. Жургенова, г. Астана, Казахстан,
E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПРОДЮСЕРА

Подготовка педагога-продюсера к профессиональной деятельности в стенах высшего педагогического заведения должна осуществляться как проецирование будущей музыкально-педагогической деятельности. От того, каким будет современный педагог-продюсер, как он станет осуществлять дальнейшую деятельность, способен ли будет учитывать требования, предъявляемые ему обществом передовой теорией и практикой педагогического образования, во многом зависит уровень образованности, интеллектуальности, воспитанности, духовности, коммуникабельности и общечеловеческой культуры молодого поколения. Музыкально-педагогическую деятельность педагога-продюсера можно охарактеризовать как имеющую свою структуру, определяемую спецификой музыкального образования, но подчиненную общим закономерностям теории продюсерской компетентности.

Ключевые слова: педагог-продюсер, музыкальный руководитель, профессиональная компетентность, коммуникабельность, коммуникация.

Подготовка педагога-продюсера к профессиональной деятельности в стенах высшего педагогического заведения должна осуществляться как проецирование будущей музыкально-педагогической деятельности. Социально-культурный опыт в применении к музыкально-педагогическому образованию означает профессиональную компетентность и методическую оснащенность. Будущему педагогу-продюсеру необходимо усвоить определенную сумму философских, эстетических, социальных, психоло-

го-педагогических знаний и уметь их применять в своей работе. Сущность педагогической деятельности позволяет выделить ряд определенных профессиональных предписаний функций, выполнение которых обеспечивает эффективность учебно-воспитательного процесса.

В педагогической литературе рассматриваются следующие функции педагогической деятельности [1]. Функция развивающая является ведущей в деятельности педагога. Она сама объединя-

ет ряд функций: гностическую (познавательную), включающую умения накапливать необходимые знания, работать с литературой, изучать опыт коллег, познавать, осваивать средства воспитательного воздействия и т. д.; исследовательскую, включающую умения определять проблему для обсуждения и исследования, анализировать научную литературу, выдвигать гипотезы и задачи исследования, проблемно ставить вопросы и т. д.; информационную, включающую умения пользоваться речевой выразительностью, точно, кратко, логично излагать материал и добиваться понимания, пользоваться различными методами изложения, активизировать детей в процессе усвоения материала и т. д.; побудительную, включающую умения возбуждать интерес, внимание, побуждать к активности, переводить знания в практические действия, оценивать деятельность, поощрять, закреплять знания и умения детей в соответствии с возрастом и т. д.

Профессионально-педагогическая культура предстает как проекция общей культуры, упорядоченная система общечеловеческих идей, профессионально-целостных ориентаций и качеств личности, воспитательных отношений, универсальных способов познания и гуманистической технологий педагогической деятельности [2].

Гуманистический тип профессионально-педагогической культуры включает в себя личностно-ориентированный аспект, который трактуется как проявление личностных качеств личности, профессиональной деятельности и общения педагога. В качестве показателей личностно-ориентированной профессионально-педагогической культуры выступают:

- гуманистическая направленность личности учителя и его способность быть воспитателем.
- психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление способность решать возникающие проблемы с позиции ученика.
- образованность в сфере преподаваемого предмета, умение работать с содержанием и технологиями обучения, придавая им личностную ориентацию.
- умение обосновывать и реализовывать собственную творческую педагогическую деятельность как личностно-ориентированную систему (дидактическую, воспитательную, методическую).
- культура профессионального поведения и саморазвития, умения и готовность саморегулировать собственную деятельность и процессы педагогического взаимодействия.

Конструктивно-организаторская функция направлена на организацию педагогического процесса, обеспечивающую его эффективность. Она включает в себя ряд умений: планировать педагогический процесс, подбирать материал, методы, приемы, средства для содержательной (учебной, игровой, трудовой) деятельности и т. д., организовывать выполнение режима в разных возрастных группах, организовывать развивающую среду и использовать её в качестве средства воспитания личности ребенка и т. п.

Диагностическая функция направлена на определение состояния воспитуемых и педагогического процесса в целях определения правильной стратегии и тактики воспитательно-образовательной работы. Она включает умения определять особенности физического и психического состояния детей и учитывать это в собственной деятельности, осуществлять учет и контроль эффективности учебно-воспитательной работы в целом, устанавливать соответствие знаний, умений и навыков поведения требованиям программы, видеть связи развития ребенка с использованием различных методов учебно-воспитательной работы и т. д.

Координирующая функция направлена на объединение и согласование содержания и направленности педагогических воздействий на ребенка осуществляемых в системе общественного и семейного воспитания. Она предполагает умения: устанавливать деловые контакты с родителями и коллегами, участвовать в педагогическом просвещении родителей, раскрывать им содержание, методы общественного воспитания, побуждать родителей к активному участию в работе ДОУ и т. д.

Коммуникативная функция требует от педагога высоких нравственных качеств и черт характера, проявляющихся в умении быть в общении с детьми всегда доброжелательным, тактичным, приветливым и вежливым. Материнская функция проявляется в обеспечении положительного эмоционального состояния ребенка, в охране жизни и здоровья, доверенных педагогу детей, в обеспечении их нормального психического и физического развития. Преобразовательная функция требует от педагога прояв-

ления творческого подхода к организации учебно-воспитательного процесса. Обязательным условием оптимального построения учебно-воспитательного процесса в любом образовательном учреждении является реализация всех педагогических функций в совокупности.

Проблема структуры деятельности педагогов-продюсеров в настоящее время актуальна в связи с необходимостью дальнейшего развития подготовки специалистов в области музыкальной культуры, углубления связей процесса обучения, с требованиями, предъявляемыми практической деятельностью. Являясь «описательным аналогом» специалиста, структура включает в себя, с одной стороны, важнейшие характеристики его деятельности, с другой – раскрывает особенности личностно-профессионального комплекса качеств специалиста, обеспечивающих её успешное выполнение.

Отвечая этому основному требованию, структура или модель специалиста будет способствовать углублению связей обучения с практикой лишь при соответствии ряда других условий. К ним относятся полнота и системность модели, необходимый и достаточный уровни конкретизации параметров, фундаментальность теоретических основ и глубина анализа ее обоих аспектов, точность научного предвидения, обеспечивающая перспективность модели, а также её динамичность, возможность непрерывного обновления.

Одной из первоочередных задач в настоящее время является моделирование деятельности педагогов-продюсеров, так как дальнейшее развитие и обновление музыкальной культуры, прежде всего, зависит от качества подготовки музыкально-педагогических кадров. Модель педагогов-продюсеров выступает как часть комплексной модели музыкантов-профессионалов, это так называемый профиль специалиста.

Моделирование деятельности педагога-продюсера – комплексная научно-практическая проблема. Полная системная модель такого рода должна охватить различные стороны и характеристики деятельности, в том числе – социальные функции профессии, задачи, решаемые специалистом данного профиля, структурно-функциональный состав его деятельности, виды работ и должности, на которых специалист может быть использован, его комплексные обязанности, формы работы, материально-технические условия деятельности. Одну из основных подсистем модели должен образовать анализ структурно-функционального состава деятельности педагога-музыканта.

Структурируя деятельность педагогов-продюсеров, необходимо отобрать такие компоненты, взаимосвязь и взаимодействие которых образуют определённую целостность, отражающую специфику данной деятельности. Существенно, чтобы комплекс компонентов деятельности обеспечивал её оптимальный результат, а также давал возможность выходов в другие подсистемы модели данной деятельности (например, чтобы на основе структуры деятельности педагогов-продюсеров можно было определить и смоделировать технологии и формы его работы, способности педагогов-продюсеров, необходимые ему знания, умения, навыки и т. п.).

Таким образом, выявление специфики вышеуказанной деятельности должно стать одним из существенных принципов подхода к её структурированию. Специфика деятельности обусловлена, с одной стороны, особенностями функционирования специалиста в сфере музыкальной культуры, в искусстве, а с другой – спецификой педагогической деятельности.

При моделировании деятельности педагогов продюсеров, соотносённом с требованиями и условиями работы в каждом из звеньев системы музыкального образования в детской музыкальной школе, средней специальной музыкальной школе, училище, вузе, она должна быть соответственно изменена и конкретизирована.

Музыкальная педагогика, педагогика в искусстве отличается как особым универсализмом своих связей с действительностью, так и особой сложностью взаимоотношений компонентов внутренней структуры. Возникающий здесь синкретизм художественно-творческого и «человекотворческого» (формирование личности) начал принимает достаточно сложные формы [3]. Кроме того, индивидуальный характер общения предопределяет в сочетании с большим духовно-интеллектуальным напряжением и высоким, как правило, эмоциональным тоном работы, необходимость глубоких личностных контактов педагога и ребенка. Вышеизложенное даёт обобщенное представление о специфике деятельности педагогов-продюсеров. Данная специфика отражается в структурно-функциональном составе его деятельности.

Дифференциация компонентов деятельности педагогов-продюсеров связана с классификацией М.С. Кагана, где все четыре основных вида человеческой деятельности – познавательный, ценностно-организационный, преобразовательный и коммуникативный – отражены в представленной структуре [4; 5]. Вместе с тем в ней получили отражение некоторые принципы структурирования деятельности, принятые в области общей педагогики. Однако в структуре деятельности педагога-продюсеров все эти принципы, в соответствии с задачами спецификации, выступают в преобразованном виде.

Познавательная деятельность педагога-продюсеров отличается от деятельности «чистого» исполнителя или музыковеда. Помимо безграничной области познания музыки, закономерностей исполнительского искусства, педагоги-музыканты сталкиваются со столь же неисчерпаемыми личностно-познавательными задачами. Однако «суммирующее» решение в данном случае было бы недостаточным. Специфика познавательной деятельности педагогов-музыкантов не только в том, что она складывается из музыкально-познавательной и личностно-познавательной, но в том, что эти виды, обладая, безусловно, самостоятельностью, в то же время характеризуются тенденцией к взаимовлиянию и взаимопроникновению. Процесс их взаимопроникновения осуществляется постепенно, с течением времени, с накоплением педагогического опыта.

Если у начинающего педагога больше выражена автономия каждого из названных видов познавательной деятельности, то в дальнейшем у него вырабатываются специфические познава-

тельные интересы и установки. Педагог начинает изучать, анализировать музыкальные произведения с точки зрения заключенного в них комплекса дидактических задач, проецируя их в той или иной степени на индивидуальные особенности детей [6]. С другой стороны, в процессе работы с детьми над произведениями различных стилей, жанров, форм, у каждого педагога вырабатывается как бы своя система «диагностических показателей», посредством которых он решает личностно-познавательные задачи.

Таким образом, для занятия музыкально-образовательной деятельностью педагогам-продюсерам необходимы музыкальные, педагогические, психологические и другого рода знания. Важно попытаться выделить определенный круг качеств личности, руководствуясь которыми педагог мог бы пополнять свои профессиональные знания и умения. В то же время нельзя забывать о цели музыкального образования – становлении музыкальной культуры детей как важной и неотъемлемой части всех их духовной культуры. А педагог-музыкант сам должен быть, прежде всего, человеком высокой духовной культуры, не говоря уже о культуре музыкальной. Главное качество – это музыкальность. Музыкальность следует рассматривать в её широком понимании – как основу, определённым образом пронизывающую собой все другие его профессиональные качества и окрашивающую их глубоким духовным отношением к музыке, ярко выраженным чувством музыки, совокупностью музыкальных способностей, направленных на постижение жанрово-интонационной природы этого искусства, потребностью увлечь музыкой другого [7].

Библиографический список

1. Крутецкий В.А. *Основы педагогической психологии*. Москва: Просвещение, 1972.
2. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащегося. *Вопросы психологии*. 1984; 1: 20 – 26.
3. Асафьев Б.В. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. Ленинград: Музыка, 1973: 24 – 32.
4. Каган М.С. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе. *Межвузовский сборник научных трудов*. Ленинград: Издательство ЛГПИ, 1989.
5. Каган М.С. *Человеческая деятельность. Опыт системного анализа*. Москва: Политиздат, 1974.
6. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Педагогическая компетентность преподавателя как условие внедрения образовательных инноваций. *Вестник алтайской науки*. Барнаул. 2000; 1: 75 – 86.
7. Жуматаева Е. *Музыкалық педагогика*. Павлодар: «Кереку» 2014.

References

1. Kruteckij V.A. *Osnovy pedagogicheskoy psihologii*. Moskva: Prosveschenie, 1972.
2. Kuz'mina N.V. Pedagogicheskoe masterstvo uchitelya kak faktor razvitiya sposobnostey uchashchegosya. *Voprosy psihologii*. 1984; 1: 20 – 26.
3. Asaf'ev B.V. *Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveschenii i obrazovanii*. Leningrad: Muzyka, 1973: 24 – 32.
4. Kagan M.S. Vzaimejstvie iskusstv v pedagogicheskom processe. *Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov*. Leningrad: Izdatel'stvo LGPI, 1989.
5. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost'. Opyt sistemnogo analiza*. Moskva: Politizdat, 1974.
6. Lavrent'ev G.V., Lavrent'eva N.B. Pedagogicheskaya kompetentnost' prepodavatelya kak uslovie vnedreniya obrazovatel'nyh innovacij. *Vestnik altajskoj nauki*. Barnaul. 2000; 1: 75 – 86.
7. Zhumataeva E. *Muzykal'nyy pedagogika*. Pavlodar: «Kereku» 2014.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 378

Basina I.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Director of NMR of Kholuy branch of VSHNI (a) (Kholuy Village, Ivanovo Region, Russia), E-mail: ib091219@mail.ru

THEORETICAL BASES OF TRAINING OF FUTURE ARTISTS PAINTING KHOLUI LACQUER MINIATURES. The article describes theoretical basis of teaching of painting in the field of Kholuy lacquer miniatures, given the nature of this type of traditional applied art. The work considers traditions in Kholuy lacquer miniature painting as a historically formed and transmitted from generation to generation technological techniques specific to this type of traditional art is necessary for the preservation and development of this art to future artists. The scientific works of E. I. Vasilyeva, and P. E. Serova, dedicated to the education of future artists painting in the study area, are relevant for this research. In the process of the study revealed that teaching painting is built with the use of individual characteristic stylistic features of the Kholuy lacquer miniature, which is a system of artistic techniques, which treat realistic form consistent with the conditional-dimensional space determined by the peculiarities of Kholuy miniature painting that developed a new compositional and technical.

Key words: theory, teaching, painting, tradition, technique, style, profile, research, skill.

И.А. Безина, канд. пед. наук, зам директора по НМР Холуйского филиала ВШНИ (а), Ивановская обл., с. Холуй, E-mail: ib091219@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ХОЛУЙСКОЙ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРЫ

В статье раскрыты теоретические основы обучения живописи в области холуйской лаковой миниатюры с учётом специфики данного вида традиционного прикладного искусства. Рассмотрены традиции в холуйской лаковой миниатюрной живописи как исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколения технологические приемы, характерные для

данного вида традиционного искусства и необходимые для сохранения и развития этого искусства будущим художникам. Актуальными явились научные труды Е.И. Васильевой и П.Е. Серова, посвященные проблеме обучения живописи будущих художников в исследуемой области. В процессе исследования выявлено, что обучение живописи построено с применением характерных индивидуальных стилистических особенностей холуйской лаковой миниатюры, представляющих собой систему художественных приемов, трактующих реалистическую форму сообразно условно-плоскостному пространству, обусловленных особенностями холуйской миниатюрной живописи, которая выработала новые композиционные и технические приемы, новые пластические формы, новое содержание.

Ключевые слова: теория, обучение, живопись, традиция, прием, стилистика, специфика, исследование, мастерство.

Живопись в обучении будущих художников холуйской лаковой миниатюры является фундаментальной и профессиональной дисциплиной, которая требует особого содержания обучения с учётом специфики этого вида традиционного прикладного искусства России, а также соотношения с регионально-историческими, художественно-технологическими, конструктивно-колористическими и образно-эстетическими особенностями. Основопологающей характеристикой данного обучения является преемственность поколений, сохранение традиций и индивидуальность передачи умений и навыков [1].

Современные тенденции образовательного пространства позволяют говорить о важности значения активного изучения и использования в педагогической практике культурных и художественных традиций народного искусства. По определению М.А. Некрасовой, традиции формируют главные пласты народной художественной культуры – школы и одновременно определяют особую жизненность народного искусства, жизненность его образов [2].

Традиция – это творческая, культурная, художественная, историческая система, которая утверждает себя через коллективность, функционирует как особый тип творчества. Традиции складывались веками и шлифовались многими поколениями людей. С традициями передаются не только мастерство, но и образы, излюбленные народом мотивы, художественные принципы и приемы [3].

Важно не только подтвердить общеизвестные положения о значительности традиционного наследия, но и попытаться проследить определенные закономерности в сопоставлении традиции с современностью, выявить пути становления нового в традиционном искусстве, определить, что является носителем традиции сегодня [4].

В научной литературе существует более узкие понятия: «художественная традиция», «народная традиция» и «традиционное искусство».

Художественная традиция, в частности, в понимании С.Б. Рождественской «...сокровищница всего эстетически совершенного, что передавалось из поколения в поколения, комплекс изобразительных средств, устойчивых и меняющихся одновременно. Сложившаяся в процессе многовекового развития искусства, она сохраняет духовные ценности народа в образно-художественном выражении искусства и осуществляет их адаптацию к изменяющимся историческим и социально-экономическим условиям» [5, с. 197].

Народная традиция как явление излагалась в исследованиях ведущих отечественных ученых, таких, как А.Б. Бакушинский, И.Я. Богуславская, В.А. Василенко, В.С. Воронов, М.А. Некрасова, С.Б. Рождественская, Б.А. Салтыков и др. Под традиционным искусством длительное время понималось в основном древность его образов, форм и приемов, устойчивость их сохранения и преемственность [6]. «Традиции складывались веками и шлифовались многими поколениями людей. С традициями передаются не только мастерство, но и образы, излюбленные народом мотивы, художественные принципы и приемы» [7, с. 276 – 315]. Без творческого развития, без движения вперед традиция иссыкает и умирает. Традиция есть фактор стабильности, инерционности в культурном мировосприятии. Перетекая из одного времени в другое, понятия и образы приобретают новое содержание в соответствии с взглядами и духом времени.

Для нашей работы актуальными явились труды Е.И. Васильевой и П.Е. Серова, посвященные проблеме обучения живописи будущих художников в исследуемой области. Так, Е.И. Васильева в диссертационном исследовании: «Специфика обучения живописи студентов в сфере декоративно-прикладного искусства» разработала и теоретически обосновала педагогическую концепцию, определяющую специфику преподавания живописи в обучении будущих художников в соответствии с требованиями и условиями конкретных специализаций для высшего профессионального образования. Одной из задач этого исследования яв-

ляется «выявление соответствия содержания и методов обучения живописи, и деятельности преподавателя этой дисциплины конечным целям обучения – компетентности будущих художников как носителей конкретного вида традиционного прикладного искусства. Применяя новую методологическую систему, необходимо сформулировать у будущего художника, знания и умения, позволяющие грамотно решать творческие задачи живописными средствами, обусловленными особенностями конкретного вида традиционного прикладного искусства» [8, с. 86].

Разработанная П.Е. Серовым модель педагогического руководства обучения живописи «основанная на принципе взаимосвязи содержания обучения живописи с декоративно-композиционными и колористическими решениями традиционного прикладного искусства, включающая цели, содержание, этапность и методы обучения, уровни развития живописных знаний и умений и критерии их оценки, подтвердила свою значимость. Педагогическими условиями реализации разработанной модели являются: создание на занятиях по живописи художественно-творческой среды, учитывающей особенности конкретных видов прикладного искусства (художественная вышивка, художественное кружевоплетение, роспись по металлу и т. д.) и способствующей формированию профессиональных умений; индивидуально-групповая форма учебных занятий; высокопрофессиональная подготовка преподавателей, владеющих не только средствами живописи, но и сущностью исторических художественно-композиционных и колористических традиций народного искусства [9, с. 135].

Исходя из исследований Е.И. Васильевой и П.Е. Серова, мы отмечаем необходимость общей закономерности в обучении живописи будущих художников традиционно-прикладного искусства, которые могут быть применены в обучении, в том числе и в области холуйских лаков: взаимосвязь содержания обучения академической живописи с декоративно-композиционными решениями традиционного прикладного искусства; создание художественно-творческой среды и применение условно-декоративных приемов, учитывающей особенности конкретного вида прикладного искусства; высокопрофессиональная подготовка преподавателей, владеющих не только средствами живописи, но и сущностью регионально-исторических традиций народного искусства.

Однако, следует отметить, что в исследованиях Е.И. Васильевой и П.Е. Серова не рассматривались: сущность искусства холуйской лаковой миниатюрной живописи; стилистические особенности холуйского миниатюры, как значимых факторов в определении содержания и методов обучения живописи будущих художников; учебные задания по дисциплине «Живопись» через призму художественно-стилистических особенностей лаковой миниатюрной живописи.

Поэтому обучение живописи построено с применением характерных индивидуальных стилистических особенностей холуйской лаковой миниатюры, представляющих собой систему художественных приемов, трактующих реалистическую форму сообразно условно-плоскостному пространству, обусловленных особенностями холуйской миниатюрной живописи, которая выработала новые композиционные и технические приемы, новые пластические формы, новое содержание.

В процессе обучения живописи, решая художественные задачи декоративного изображения живописных этюдов через художественную стилизацию форм и глубинное проникновение в природу искусства, осуществляется творческий процесс определенного идейно-образного замысла, через художественное творчество.

В результате обучения живописи будущих художников холуйской лаковой миниатюры повышается уровень живописного мастерства (передачи цветовых и тональных отношений, тонкостей письма, пластичности, силуэтности); появляется уверенность в применении живописного материала (формированию таких

качеств, как усидчивость, терпение, трудолюбие, аккуратность, внимательность, творчество, точность, самостоятельность; развивается композиционное мышление; повышается профессиональная мотивация, ориентации обучающегося, осознанность ценности искусства русских лаков как культурного наследия.

Таким образом, нами рассмотрены теоретические основы обучения живописи будущих художников холуйской лаковой миниатюры, которые определили специфику обучения живописи с целью сохранения богатейшего культурного наследия в области холуйских лаков.

Библиографический список

1. Безина И. А. *Содержание и методы обучения живописи в среднем профессиональном образовании в области лаковой миниатюрной живописи*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2015.
2. Некрасова М.А. *Народное искусство как часть культуры: Теория и практика*. Москва: Изобразительное искусство, 1983.
3. Лебедев С.В. *Философия и традиционно-прикладное искусство России: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы»*. Под общей редакцией С.А. Тихомирова. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2013.
4. Разина Т.М. Традиционное и новое в искусстве современных художественных промыслов. *Народное декоративное искусство. Традиции и поиск*. Под редакцией Н.В. Черкасовой Москва: НИИХП, 1979.
5. Рождественская С.Б. *Русская народная традиция в современном обществе: Архитектурный декор и художественные промыслы*. Москва: Наука, 1981.
6. Борисова В.Ю. *Профессиональное образование в области мастерской лаковой миниатюрной живописи как фактор сохранения и развития традиционной художественной культуры*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
7. *Народные мастера. Традиции, школы*. Под редакцией М.А. Некрасовой Москва: Изобразительное искусство, 1985.
8. Васильева Е.И. *Специфика обучения живописи студентов в сфере декоративно-прикладного искусства*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
9. Серов П.Е. *Педагогическое руководство обучением живописи в среднем профессиональном учебном заведении традиционного прикладного искусства*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2015.

References

1. Bezina I. A. *Soderzhanie i metody obucheniya zhivopisi v srednem professional'nom obrazovanii v oblasti lakovoj miniatyurnoj zhivopisi*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2015.
2. Nekrasova M.A. *Narodnoye iskusstvo kak chast' kul'tury: Teoriya i praktika*. Moskva: Izobrazitel'noye iskusstvo, 1983.
3. Lebedev S.V. *Filosofiya i traditsionno-prikladnoye iskusstvo Rossii: uchebnoye posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu «Dekorativno-prikladnoye iskusstvo i narodnye promysly»*. Pod obshej redakciej S.A. Tihomirova. Sankt-Peterburg: VShNI, 2013.
4. Razina T.M. Traditsionnoye i novoe v iskusstve sovremennykh hudozhestvennykh promyslov. *Narodnoye dekorativnoye iskusstvo. Tradicii i poisk*. Pod redakciej N.V. Cherkasovoj Moskva: NIHP, 1979.
5. Rozhdestvenskaya S.B. *Russkaya narodnaya traditsiya v sovremennom obschestve: Arhitekturnyj dekor i hudozhestvennyye promysly*. Moskva: Nauka, 1981.
6. Borisova V.Yu. *Professional'noye obrazovanie v oblasti masterskoj lakovoj miniatyurnoj zhivopisi kak faktor sohraneniya i razvitiya traditsionnoj hudozhestvennoj kul'tury*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
7. *Narodnye masters. Tradicii, shkoly*. Pod redakciej M.A. Nekrasovoj Moskva: Izobrazitel'noye iskusstvo, 1985.
8. Vasil'eva E.I. *Specifika obucheniya zhivopisi studentov v sfere dekorativno-prikladnogo iskusstva*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
9. Serov P.E. *Pedagogicheskoe rukovodstvo obucheniem zhivopisi v srednem professional'nom uchebnoy zavedenii traditsionnogo prikladnogo iskusstva*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2015.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 378; 745

Besshaposhnikova Yu.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Lacquer Miniature Painting, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: Julia_avengeronvna@mail.ru

Zavaley D.V., senior teacher, Department of Lacquer Miniature Painting, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: dariavshni@mail.ru

SCIENTIFIC WORKS OF M.A. NEKRASOVA AS FUNDAMENTAL THEORETICAL BASE IN DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC RESEARCH AND PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF VARNISH TINY PAINTING OF PALEKH, MSTYORA AND CHOLUY. A unique phenomenon – the art of lacquer miniature painting – ranks a significant place in the material and the spiritual component of the Russian folk culture. The review of the main works in the field of varnish tiny painting of the doctor of art criticism Nekrasova M.A. is provided in this research. The analysis of the mention of a name of the scientist and citing her works in research works of young and significant scientists is given and also coordination activity of Maria Aleksandrovna in the field of professional education to a varnish miniature in the Higher school of folk arts is considered. The Article will be interesting to experts of varnish tiny painting of Palekh, Mstera, the Toady, students and graduate students conducting research activity in the field of art criticism and professional art education of an iconography and varnish tiny painting.

Key words: Nekrasova V.A., scientific works, lacquer miniature painting, professional education.

Ю.А. Бесшапошникова, канд. пед. наук, доц. каф. лаковой миниатюрной живописи, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: Julia_avengeronvna@mail.ru

Д.В. Завалей, ст. преп. каф. лаковой миниатюрной живописи, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: dariavshni@mail.ru

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ М.А. НЕКРАСОВОЙ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ БАЗА В РАЗВИТИИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРНОЙ ЖИВОПИСИ ПАЛЕХА, МСТЁРЫ И ХОЛУЯ

Значимое место в материальной и духовной составляющей русской народной культуры занимает уникальное явление – искусство лаковой миниатюрной живописи. В данной статье представлен обзор основных трудов в области лаковой миниатюрной живописи доктора искусствоведения М.А. Некрасовой, дан анализ упоминания имени ученого и цитирования ее

работ в исследовательских трудах молодых и значимых ученых, а также рассматривается координационная деятельность Марии Александровны в области профессионального образования лаковой миниатюры в ФГБОУ ВО Высшей школе народных искусств. Исследование будет интересно специалистам лаковой миниатюрной живописи Палеха, Мстеры, Холуя, студентам и аспирантам, ведущим научно-исследовательскую деятельность в области искусствоведения и профессионального художественного образования иконописи и лаковой миниатюрной живописи.

Ключевые слова: Некрасова М.А., научные труды, лаковая миниатюрная живопись, профессиональное образование.

Уникальное явление искусства лаковой миниатюрной живописи занимает значимое место в материальной и духовной составляющей русской народной культуры. Основанная на глубоком содержании традиций древнерусского искусства лаковая миниатюра Палеха, Мстеры и Холуя в своём становлении имела серьёзную поддержку учёных-искусствоведов. Многочисленные статьи и монографии с историческими очерками, описанием стилистических особенностей художественного стиля и критическим анализом этапов развития, создаваемые на протяжении всего времени существования данного вида искусства, являются теоретическим основанием для его изучения и в настоящее время. Особенно глубоко научное содержание искусства лаковой миниатюры отражено в трудах Марии Александровны Некрасовой.

В постановке понятия предмета и вопросов теории М.А. Некрасова отклоняет общие методы исследования, применяемые к искусству профессиональному. Она рассматривает народное искусство не просто как искусствовед-обозреватель, через формальный анализ, «но изнутри, что очень важно для постановки и решения многих как теоретических проблем, так и задач организационной практики» [1, с. 7]. Проблема понимания народного искусства как самостоятельного вида творчества подробно рассматривается в книге «Народное искусство как часть культуры. Теория и практика» (1983 г.). Отдельная статья в её содержании – «Чем ценен Палех?» [2, с. 180 – 197] выявляет художественную систему палехской миниатюры как форму народного искусства, применяемую в исследованиях других видов промыслов, описанных в последующих главах книги.

Мария Александровна на протяжении всей своей научной деятельности горячо отстаивает ценность высоких традиций лаковой миниатюрной живописи. Обеспокоенность судьбой художественного промысла проявляется не только в исследовательских книгах, статьях, докладах и дискуссиях учёного на симпозиумах и конференциях, но и в оказании поддержки через письма-ходатайства в правительственные и общественные организации. Так, в книге «Народное искусство России в современной культуре» (2003 г.) М.А. Некрасова предлагает меры государственной защиты народных промыслов: основные направления организации и управления народным искусством; необходимость государственного вмешательства в разрешение проблем народных промыслов и народной культуры в целом; защита, охрана и стимулирование народного искусства на законодательном уровне.

Об истории иконописи и лаковой миниатюры Палеха, Мстеры и Холуя М. Некрасова пишет в книгах: «Палех. Искусство древней традиции» (альбом, 1984 г.), «Русская лаковая миниатюра. Федоскино, Палех, Мстёра, Холуй» (альбом антология, 1994 г.), «Народное искусство. Русская традиционная культура и православие. XVIII-XXI вв. Традиции и современность» (2013 г.) и других.

Фундаментальный труд об искусстве Палеха – книга «Палехская миниатюра» 1966 года, переизданная в расширенном и дополненном варианте в 1978 году. Особенность этой монографии состоит в том, что автор не просто описывает исторические этапы развития искусства палехской миниатюры, но «развивает методологические принципы исследования народного искусства» [3, с. 7] в вопросах художественной природы миниатюрной живописи и поэзии образа, проблемах конкретности и современности в декоративном образе, проблемах пространства и времени, взаимодействия индивидуального и коллективного.

С большим вниманием и неравнодушием относится Мария Александровна к значимой фигуре в становлении искусства лаковой миниатюры Палеха – художнику И.И. Голикову. Она описывает не только его биографические детали и анализирует художественные произведения, но и прослеживает связь его эмоциональных качеств с богатством характеров изобразительных образов, ритмичным строем композиции, колоритом. Имя И.И. Голикова сквозит во многих общенаучных трудах М.А. Некрасовой о народном искусстве. Она много пишет о нём в книге «Палехская миниатюра», посвящает отдельные статьи – «Иван Голиков. Возрождение древней традиции в искусстве Палеха» [4, с. 27 – 39]. Чуткое отношение учёного к внутренней состав-

ляющей художника даёт основание для лучшего понимания меняющегося сознания мастера в творческих поисках переломного культурно-исторического периода.

Взаимодействуя с искусствоведами в области исследований о русских художественных лаках, М.А. Некрасова нередко выступает как соавтор. В справочнике «Художественные промыслы РСФСР» (1973 г.), в разделе «Художественные лаки» (стр. 270-289), учёный числится в списке авторов вместе с В.А. Барадулиным, Б.И. Коромысловым, Г.В. Яловенко. Так же, один из перечисленных авторов – Г.В. Яловенко в книге «Русские художественные лаки» (1959 г.), рассматривая центры лаковой миниатюрной живописи на папье-маше, делает сноску в разделе статьи о Палехе: «Раздел «Палех» в основном написан искусствоведом М.А. Некрасовой» [5, с. 26].

На труды Марии Александровны ссылаются в своих книгах искусствовед О.А. Колесова, директор Государственного музея палехского искусства. В монографии «Палех и палешане. Путеводитель», содержащей подробные биографические сведения древнего поселения, автор упоминает М.А. Некрасову как «самый крупный исследователь палехской миниатюры». Вместе с этим О.А. Колесова добавляет: «Мария Александровна занималась исследованием и атрибуцией палехских икон. В её книгах... поднимается вопрос о связи палехской иконы с фольклорными традициями. ...М.А. Некрасова отмечает также большую творческую самобытность палехского мастера, которая проявилась в понимании образа и в создании его иконографии, существенно отличающейся от общепринятой» [6, с. 18]. Затем автор, рассуждая о происхождении палехской иконы, рассматривает несколько гипотез разных учёных, начиная с мнения М.А. Некрасовой, что показывает степень значимости суждения Марии Александровны.

Значимая характеристика искусствоведа дана в учебнике для студентов учреждений высшего профессионального образования «Основы декоративно-прикладного искусства» авторов Л.В. Косогоровой и Л.В. Неретиной, где наряду с теоретическими положениями крупных исследователей искусствоведов о декоративно-прикладном искусстве отдельное внимание направлено на научно-исследовательскую деятельность Марии Александровны: «Фундаментальное значение для становления науки о народном искусстве, определения его места в современной культуре имеют исследования М.А. Некрасовой» [7, с. 12], что демонстрирует авторитет личности учёного в области теории и истории народной художественной культуры.

Такая оценка деятельности М.А. Некрасовой даёт определённый ориентир студентам в выборе литературы для более тщательного изучения декоративно-прикладного искусства, и лаковой миниатюры в частности, что в свою очередь отражается в их компетентности и проявлении научной активности. Подобную форму анализа теоретических трудов можно заметить, например, в статье «Тема войны в творчестве Н.М. Зиновьева», М. Красновой (студентка ФГОУ СПО Палехского художественного училища им. М. Горького), изданной в сборнике по материалам Бакушинских и Зиновьевских чтений 20-21 мая 2008 г., где автор, приводя цитату Марии Александровны, добавляет «Искусствовед М.А. Некрасова, детально изучавшая и глубоко чувствующая Палех...» [8, с. 58].

Исследования Марии Александровны являются неизменным информативным источником для научных статей и докладов, посвящённых лаковой миниатюре и образованию, аспирантов и учёных-педагогов разных учебных заведений. Цитирование суждений и упоминание имени искусствоведа приведены, к примеру, в статьях: «Диалог культур как один из важнейших принципов реализации образовательной функции народного искусства: региональный аспект», Л.В. Ершовой (д.п.н., профессор факультета искусств Шуйского филиала ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»), в которой «региональный аспект принципа диалогичности раскрыт на примере искусства лаковой миниатюры» [9]; «Роль профессионального образования в сохранении традиций палехского искусства», Д.В. Бушковой (ст. преподавателя кафедры лаковой миниатюрной живописи, аспиранта

ФГБОУ ВПО «Высшая школа народных искусств (институт)»); «Актуальные проблемы среднего профессионального образования в палехской лаковой миниатюрной живописи», С.Н. Денисовой (преподаватель ФГОУ СПО Палехского художественного училища им. М. Горького).

Научные труды М.А. Некрасовой явились также теоретическим основанием в первых диссертациях на соискание ученой степени кандидата педагогических наук в области профессионального образования иконописи и лаковой миниатюрной живописи: О.В. Федотовой, В.Ю. Борисовой, М.Р. Белоусова, С.Н. Денисовой, П.В. Гусевой, Ю.А. Бесшапошниковой. Основопологающие тезисы учёного приводятся в актуальности исследований, степени научной разработанности проблемы.

М.А. Некрасова являлась официальным оппонентом на защите диссертационного исследования «Формирование мастерства будущих художников палехской иконописи в высшей профессиональной школе» П.В. Гусевой (заведующей кафедрой лаковой миниатюрной живописи ФГБОУ ВПО «Высшая школа народных искусств (институт)» на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Учёный дал подробную оценку научной работе, выделила несколько замечаний и отметила в заключении, что цель, заявленная в исследовании, достигнута.

Внимание Марины Александровны Некрасовой не обходит сферу образования. Ее деятельность в этой области активно проявлялась в поддержке и координировании Высшей школы народных искусств.

В своих статьях Мария Александровна говорит о необходимости возрождения Школы народного искусства императрицы Александры Федоровны, с целью возрождения и продолжения традиций школы. Этот вопрос она поднимает в книге «Народное искусство России в современной культуре»: «Здание необходимо восстановить и возродить в нем Центр Народного Искусства, он должен продолжить традиции, заложенные Школой Народного Искусства дореволюционного времени. Важно возродить идею Школы, как органа культуры, осуществляющего среднее и высшее образование по всем видам народного искусства, координирующего деятельность школ и училищ на местах промыслов» [10, с. 252]. В статье «Меры государственной защиты народных промыслов – традиционной народной культуры» она говорит, что «Необходимо возродить Школу Народного Искусства в значении Центра, координирующего профессиональное художественное образование на местах – школы, училища. Большую роль в этом деле сможет сыграть возвращение исторического здания Школе Народного Искусства» [10, с. 250].

Благодаря усилиям ректора (в настоящее время президента) Высшей школы народных искусств Валентины Федоровны Максимович, поддержке государства, в 2003 году в Санкт-Петербурге была создана Высшая школа народных искусств (институт) – уникальное и единственное в России (в мире) государственное образовательное учреждение высшего образования в области традиционного прикладного искусства по конкретным видам [11, с. 23]. Институт располагается в историческом здании Школы народного искусства Александры Федоровны, построенном специально для обучения будущих художников декоративно-прикладного искусства [12, с. 1] в центре Санкт-Петербурга. Об этом событии Мария Александровна пишет в своей статье «Сто лет спустя. Взгляд на перспективу»: «После долгой тяжбы с Университетом растительных полимеров, настоятельных писем во все инстанции академика Д.С. Лихачёва, Президиума Академии художеств РФ и других деятелей культуры, по распоряжению Правительства РФ № 1222, приказом Министерства образования РФ № 3490 в историческом здании школы народного искусства Императрицы Александры Федоровны в 2003 году открылась государственная Высшая школа народных искусств по улице Грибоедова дом 2, ректор В.Ф. Максимович» [13, с. 290 – 291].

В 2004 году в Высшей школе народного искусства произведен первый набор выпускников Палехского художественного училища имени М. Горького в количестве 13 человек, в 2005 году – Холуйского художественного училища имени Н.Н. Харламова (8 человек) и Мстёрского художественно-промышленного училища имени Ф.А. Модорова (4 человека).

Образовательная программа была основана по сокращенной программе четырех годичного обучения по специальности «Декоративно-прикладное искусство», специализации «Художественная роспись (палехская, мстёрская, холуйская лаковая миниатюрная живопись)». Таким образом, было положено начало непрерывному профессиональному образованию в области ла-

ковой миниатюрной живописи Палеха, Мстёры, Холуя, где среднее образование являлось необходимой базой для дальнейшего получения высшего образования.

Выпускники училищ уже владели знаниями, навыками и умениями в области материаловедения и специальной технологии, приемами исполнительского мастерства в лаковой миниатюре. Поэтому профессиональные дисциплины «Проектирование» и «Материаловедение, технология и производственное обучение», целью которых являлось создание собственных творческих проектов и воплощение на изделиях, направлены на формирование гармоничной, творческой личности художника лаковой миниатюрной живописи с высшим образованием. Студенты Высшей школы народных искусств успешно защитили дипломные работы [14, с. 173].

Дипломные работы 2010 года были высоко оценены на защите председателем ГАК академиком Российской Академии художеств М.А. Некрасовой, которая отмечала, что «выпускные работы этого направления традиционного прикладного искусства, обозначили развитие холуйской миниатюрной живописи на десятилетия вперед». Данное мнение было поддержано и рецензентами, ведущими сотрудниками Русского музея и Государственного Эрмитажа [15, с.8].

В 2013 году под научной редакцией М.А. Некрасовой издана книга «Народное искусство. Русская традиционная культура и православие. XVIII-XXI вв. Традиции и современность», в которой она посвятила статью «Сто лет спустя. Взгляд на перспективу» Высшей школе народных искусств. В статье Мария Александровна пишет об истории создания Высшей школы народных искусств, рассматривает состояние школы в прошлом и настоящем, а также обозначает перспективы на будущее.

В данной книге М.А. Некрасова отмечает: «Будучи четыре года председателем ГЭКа в ВШНИ, я могу теперь с удовлетворением отметить не только рост профессиональный, но и от года к году формирование направлений деятельности Высшей школы, возрождающей народные традиции... выпускники холуйского училища миниатюрной живописи, окончив Высшую школу, возвращаются на промысел с работами более высокого качества, имея рост в образном решении новых тем и в создании новых форм изделий, что, несомненно, будет способствовать развитию общего уровня деятельности промысла» [16, с. 591]. По ее словам, «Высшая школа дает возможность мастерам промысла совершенствоваться, расширять свои знания национальной и мировой художественной культуры» [16, с. 591]. На страницах книги проиллюстрированы дипломные работы выпускников Высшей школы народных искусств, а именно «Царская семья» В. Воронцовой, «Церковные праздники Владимир-Суздальских земель» А. Демидовой, «Сказание птицы Гамаюн» Д. Бабаркина, «Александр Невский» Н. Иванова [16, с. 592 – 595].

Мария Александровна ставит вопрос о необходимости подготовки «преподавателя народных художественных промыслов, формировании личности учителя. Особого учителя, отвечающего целям и задачам школы [16, с. 595]». Она отмечает, что «Подготовка мастеров и учительских кадров для народных промыслов, а также школ среднего и высшего образования с профилем «народное искусство» позволит Высшей школе занять центральное место в системе развития народных промыслов» [16, с. 599].

Ссылаясь на вышеуказанные строки, можно отметить, что в настоящее время Высшей школой были подготовлены педагогические кадры, передающие свои знания, умения в области лаковой миниатюрной живописи в высшем профессиональном образовании. Среди них П.В. Гусева, кандидат педагогических наук, член Союза художников России, преподает иконопись, цветоведение и колористику, руководит выпускными квалификационными работами по иконописи и лаковой миниатюрной живописи. С 2013 года Полина Вадимовна – директор Мстёрского филиала лаковой миниатюрной живописи им. Ф.А. Модорова в п. Мстёра. Ю.А. Бесшапошникова, кандидат педагогических наук, является заведующей кафедрой лаковой миниатюрной живописи Высшей школы народных искусств в Санкт-Петербурге, преподает специальные дисциплины в области холуйской лаковой миниатюрной живописи, руководит выполнением выпускных квалификационных работ. Д.В. Завалей – старший преподаватель кафедры лаковой миниатюрной живописи Высшей школы народных искусств (Санкт-Петербург), преподает специальные дисциплины в области палехской лаковой миниатюрной живописи и иконописи,

является руководителем выпускных квалификационных работ. В.Ю. Борисова, кандидат педагогических наук, член Союза художников России, заведует кафедрой специальных дисциплин во Мстёрском филиале Высшей школы народных искусств, преподаёт профилирующие дисциплины в области мстёрской лаковой миниатюрной живописи, руководит выполнением выпускных квалификационных работ. Л.Л. Никонов, член Союза художников России, старший преподаватель Холуйского филиала лаковой миниатюрной живописи им. Н.Н. Харламова, преподаёт профилирующие дисциплины в области холуйской лаковой миниатюрной живописи. Многие выпускники школы преподают в средних профессиональных учреждениях, например, в Российском колледже традиционной культуры в Санкт-Петербурге, в школах дополнительного образования. Большинство выпускников работают по профилю полученной специальности: художниками-миниатристами или иконописцами.

Подтверждением успехов в развитии традиционного прикладного искусства, качества образовательного процесса является участие Высшей школы народных искусств в местных, национальных, международных и всемирных выставках. Так работы студентов, обучающихся лаковой миниатюрной живописи Палеха, Мстёры, Холуя были продемонстрированы на выставочных площадках за рубежом в городах Порвоо (Финляндия), Мюнстере (Германия), в городах России – Калининграде, Москве, Санкт-Петербурге, Владимире, в центрах лаковой миниатюрной живописи Палехе, Мстёре, Холуе.

Мария Александровна Некрасова внесла большой теоретический вклад в области русской лаковой миниатюрной живописи. Ее научные труды являются фундаментальной теоретической базой для научно-исследовательской деятельности ученых, аспирантов и студентов профессионального образования, обучающихся лаковой миниатюрной живописи Палеха, Мстёры и Холуя.

Библиографический список

1. *Народные мастера. Традиции, школы*. Вып. 1. Сб. статей НИИ теории и истории изобраз. искусств ордена Ленина Акад. художеств СССР. Под ред. М.А. Некрасовой. Москва: Изобразительное искусство, 1985.
2. Некрасова М.А. *Народное искусство как часть культуры*. Москва: Изобразительное искусство, 1983.
3. Некрасова М.А. *Палехская миниатюра*. Ленинград: Художник РСФСР, 1978.
4. *Народные мастера. Традиции, школы*. Вып. 1. Сб. статей НИИ теории и истории изобраз. искусств ордена Ленина Акад. художеств СССР. Под ред. М.А. Некрасовой. Москва: Изобразительное искусство, 1985.
5. Яловенко Г.В. *Русские художественные лаки*. Москва: Всесоюзное кооперативное издательство, 1959.
6. Колесова О.А. *Палех и палешане. Путеводитель*. Иваново: Референт, 2010.
7. Косогоорова Л.В., Неретина Л.В. *Основы декоративно-прикладного искусства*: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2012.
8. Краснова М. *Тема войны в творчестве Н.М. Зиновьева. Искусство Палеха и образование: по материалам Бакушинских и Зиновьевских чтений*. 20-21 мая 2008 г. Шуя: ОАО «Шуйская типография», 2008.
9. Ершова Л.В. Диалог культур как один из важнейших принципов реализации образовательной функции народного искусства: региональный аспект. *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 5. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10301>
10. Некрасова М.А. Меры государственной защиты народных промыслов – традиционной народной культуры. Чем вызвана необходимость государственной поддержки? Необходимость государственного вмешательства в разрешение проблем народных промыслов, народной культуры в целом. *Народное искусство России в современной культуре*. Авт.-сост., научн. ред. М.А. Некрасова. Москва: Коллекция М, 2003; 241 – 253.
11. Максимович В.Ф. Возрождаем традиционное прикладное искусство России... и очень успешно! *Ректор вуза*. 2011; 10: 22 – 27.
12. Максимович В.Ф., Серебрякова Е. Ректорская практика. *Вестник высшей школы*. 3 (116) март 2016. 1-2.
13. Некрасова М.А. Сто лет спустя. Взгляд на перспективу. Народное искусство. *Русская традиционная культура и православие. XVIII-XXI вв. Традиции и современность*. Авт.-сост., научн. ред. М.А. Некрасова. Москва: Союз Дизайн, 2013; 589-606.
14. Бессапошникова Ю.А. Холуйская лаковая миниатюрная живопись. *Традиционное прикладное искусство*. Учебник для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». В 2-х частях. Под науч. ред. В.Ф. Максимович. Санкт-Петербург: ВШНИ, 2015.
15. Бессапошникова Ю.А. Выставочная деятельность студентов холуйской лаковой миниатюрной живописи, обучающихся в Высшей школе народных искусств (институте). *Декоративно-прикладное искусство и образование*. 2012; 1. Available at: <http://www.dpio.ru/arxiv/v1/v2.htm>
16. Некрасова М.А. Сто лет спустя. Взгляд на перспективу. Народное искусство. *Русская традиционная культура и православие. XVIII-XXI вв. Традиции и современность*. Авт.-сост., научн. ред. М.А. Некрасова. Москва: Союз Дизайн, 2013; 589 – 606.

References

1. *Narodnye masters. Tradicii, shkoly*. Vyp. 1. Sb. statej NII teorii i istorii izobraz. iskusstv ordena Lenina Akad. hudozhestv SSSR. Pod red. M.A. Nekrasovoj. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1985.
2. Nekrasova M.A. *Narodnoe iskusstvo kak chast' kul'tury*. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1983.
3. Nekrasova M.A. *Palehskaya miniatyura*. Leningrad: Hudozhnik RSFSR, 1978.
4. *Narodnye masters. Tradicii, shkoly*. Vyp. 1. Sb. statej NII teorii i istorii izobraz. iskusstv ordena Lenina Akad. hudozhestv SSSR. Pod red. M.A. Nekrasovoj. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1985.
5. Yalovenko G.V. *Russkie hudozhestvennyye laki*. Moskva: Vsesoyuznoe kooperativnoe izdatel'stvo, 1959.
6. Kolesova O.A. *Paleh i paleshane. Putevoditel'*. Ivanovo: Referent, 2010.
7. Kosogorova L.V., Neretina L.V. *Osnovy dekorativno-prikladnogo iskusstva*: uchebnyy dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. Moskva: Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2012.
8. Krasnova M. *Tema vojny v tvorchestve N.M. Zinov'eva. Iskustvo Paleha i obrazovanie: po materialam Bakushinskih i Zinov'evskih chtenij*. 20-21 maya 2008 g. Shuya: OAO «Shujskaya tipografiya», 2008.
9. Ershova L.V. Dialog kul'tur kak odin iz vazhnejshih principov realizacii obrazovatel'noj funkicii narodnogo iskusstva: regional'nyy aspekt. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013. № 5. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10301>
10. Nekrasova M.A. Mery gosudarstvennoj zaschity narodnyh promyslov – tradicionnoj narodnoj kul'tury. Chem vyzvana neobhodimost' gosudarstvennoj podderzhki? Neobhodimost' gosudarstvennogo vmeshatel'stva v razreshenie problem narodnyh promyslov, narodnoj kul'tury v celom. *Narodnoe iskusstvo Rossii v sovremennoj kul'ture*. Avt.-sost., nauchn. red. M.A. Nekrasova. Moskva: Kollekcija M, 2003; 241 – 253.
11. Maksimovich, V.F. Vozrozhdaem tradicionnoe prikladnoe iskusstvo Rossii... i ochen' uspeshno! *Rektor vuza*. 2011; 10: 22 – 27.
12. Maksimovich V.F., Serebryakova E. Rektorskaya praktika. *Vestnik vysshej shkoly*. 3 (116) mart 2016. 1-2.
13. Nekrasova M.A. Sto let spustya. Vzglyad na perspektivu. Narodnoe iskusstvo. *Russkaya tradicionnaya kul'tura i pravoslavie. XVIII-XXI vv. Tradicii i sovremennost'*. Avt.-sost., nauchn. red. M.A. Nekrasova. Moskva: Soyuz Dizajn, 2013; 589-606.
14. Besshaposhnikova Yu.A. Holujskaya lakovaya miniatyurnaya zhivopis'. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo*. Uchebnyy dlya bakalavrov, obuchayushchihsy po napravleniyu podgotovki «Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodnye promysly». V 2-h chastyah. Pod nauch. red. V.F. Maksimovich. Sankt-Peterburg: VShNI, 2015.
15. Besshaposhnikova Yu.A. Vystavochnaya deyatel'nost' studentov holujskoj lakovoj miniatyurnoj zhivopisi, obuchayushchihsy v Vysshej shkole narodnyh iskusstv (institute). *Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i obrazovanie*. 2012; 1. Available at: <http://www.dpio.ru/arxiv/v1/v2.htm>
16. Nekrasova M.A. Sto let spustya. Vzglyad na perspektivu. Narodnoe iskusstvo. *Russkaya tradicionnaya kul'tura i pravoslavie. XVIII-XXI vv. Tradicii i sovremennost'*. Avt.-sost., nauchn. red. M.A. Nekrasova. Moskva: Soyuz Dizajn, 2013; 589 – 606.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 378

Drakina I.K., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector of Methodical Management, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

IMPROVING THE SYSTEM OF PEDAGOGIC INNOVATION IN VOCATIONAL TRAINING. Knowledge is a decisive factor in the development of modern civilization, social and spiritual dimension of human; therefore, there is overriding importance of adequate renewal and increase of efficiency of educational process at all levels of training. The article describes the current processes associated with innovative approaches that determine the further development and improvement of the system of additional professional education. The author uses materials that are the basis for the formation of the whole system of APE in general and its regional structures. The researcher studies aspects of the integration nature of higher and additional professional education through the format of structuring programs, teaching methods courses and the functional role of the position of the teacher of the APE.

Key words: additional professional education, pedagogical innovations, single pedagogical system of education.

И.К. Дракина, д-р пед. наук, проф., проректор по методической работе, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: vshnidpo.drakina@yandex.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Решающий фактор развития современной цивилизации, социального и духовного бытия человека – знания, в связи с чем главенствующее значение приобретает адекватное обновление и повышение эффективности образовательно-воспитательного процесса на всех уровнях профессиональной подготовки. В статье раскрыты современные процессы, связанные с инновационными подходами, определяющими дальнейшее развитие и совершенствование системы дополнительного профессионального образования; автор использует материалы, являющиеся основой для формирования как всей системы ДПО в целом, так и её региональных структур; достаточно подробно проанализированы аспекты интеграционного характера высшего и дополнительного профессионального образования через формат структурирования программ, методику преподавания курсов и функциональных ролевых позиций педагогов системы ДПО.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, педагогическая инноватика, единая педагогическая система образования.

Гармоничное развитие производственно-потребительского макросоциума, его устойчивость и стабильность зависят от человеческого микрофактора, степени сформированности и зрелости духовно-нравственных, деятельностно мотивированных компонентов в структуре личностных позиций как несущих конструктов подлинной демократизации и жизнеобеспечения современного общества.

Поскольку решающим фактором развития современной цивилизации, социального и духовного бытия человека выступают знания, главенствующее значение приобретает адекватное обновление и повышение эффективности образовательно-воспитательного процесса на всех уровнях профессиональной подготовки. Цели образования во многом определяют его содержание, структуру и формы, но не автоматически. Требуется сложная интеллектуальная работа по формированию и структурированию содержания, адекватного целям выбора соответствующих форм учебной деятельности. Всегда существует опасность, что формулирование качественно новых целей образования не будет поддержано формированием адекватной им структуры и содержания образовательных программ. Иначе говоря, содержание образования и его структура не будут соответствовать декларируемым целям образования [1]. Если это произойдет, то поставленные цели окажутся в принципе недостижимыми, а значит, и фактические результаты не будут соответствовать желаемым.

Традиционные программы высшего образования структурируются по областям знаний, т. е. по предметному принципу. Содержание образования, структурированное по этому принципу, личностно ориентированным не сделает никакое изменение в содержании программ, потому что суть останется той же самой: знания и умения, усваиваемые при изучении отдельных предметов, – это только исходные элементы. С их помощью в практической деятельности можно решать лишь относительно простые задачи. Решение сложных задач требует интеграции частных знаний и умений в сложные интегративные образования – компетенции [2].

Предметное структурирование содержания образовательных программ противоречит деятельностному определению их целей. Но с другой стороны, уйти от этого принципа разделения содержания образования невозможно, поскольку такое разделение отражает реальную структуру научного знания. Чтобы разрешить противоречие между деятельностным определением целей образования и предметным структурированием его содержания, нужно структурировать образовательные программы одновременно по двум принципам: предметному и деятельностному.

За формирование большинства компетенций не могут отвечать только какие-то отдельные учебные дисциплины. Компоненты компетенций формируются при изучении различных дисциплин, а также в различных формах практической и самостоятельной работы. Деление содержания образовательной программы по дисциплинам соответствует его предметному структурированию. Деление содержания образовательной программы по компетенциям соответствует его деятельностному структурированию.

Так как все перечисленные цели, их содержательные компоненты и уровни формирования компетенций носят инновационный для российской системы образования характер, то, следовательно, их реализация потребует модернизации традиционных и использования новых образовательных технологий и методов обучения студентов. Критериями их отбора должна являться их направленность на формирование базовых компетенций: специальных и общих; наличие возможностей для индивидуализации образовательного процесса, развития мотивации студентов в отношении будущей профессии и продолжения профессионального образования после окончания университета, возможностей для перехода от образования к самообразованию.

На формирование компетенций субъекта собственного развития оказывают значительное влияние используемые в учебном процессе формы и методы контроля и оценки знаний студентов. Грамотно построенная и используемая система оценивания способствует формированию у студентов адекватной самооценки, Я-концепции, развивает их способности к самопознанию, создает стимулы для дальнейшего саморазвития, поиска, изучения и освоения новых способов профессиональной деятельности. Для их успешного формирования важен отбор методов с высоким мотивационным и стимулирующим потенциалом. Необходимо также сочетание методов контроля, осуществляемого различными индивидуальными и коллективными субъектами: преподавателями, студентами, самим обучающимся, экспертами, а также сочетания методов внутреннего и внешнего по отношению к системе вузовского образования контроля. При этом важно, чтобы во внешнем контроле были представлены все заинтересованные в оценке качества будущих специалистов субъекты.

Особенность контрольной функции состоит в том, что ее выполнение может осуществляться не только с помощью специальных методов контроля и оценки, но и непосредственно в процессе обучения при выполнении студентом различных обучающих видов деятельности. Контрольную функцию могут выполнять любые способы получения обратной связи.

Говоря об образовании как ведущей социальной деятельности общества, мы считаем, что важным фактором в процессе формирования всех социально-профессиональных качеств будущего специалиста является не только учебный, но и воспитательный процесс, который, прежде всего обращен к эмоциональной стороне личности, ее отношениям с окружающим миром.

Важными для любого профессионального образования, в том числе и для среднего медицинского образования является следующие аспекты воспитания: способность к самопознанию, саморазвитию, самоопределению, к диалогическому взаимодействию; утверждение ценностно-смыслового равенства и взаимодействия по типу «субъект-субъект».

Главным механизмом достижения указанных аспектов выступает педагогическое общение, под которым мы понимаем социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых с целью оказания воспитательного воздействия. При организации педагогического общения мы выделяем следующие принципы: уважение ученика как конструктивной личности; понимание мотивов его поведения; конкретность общения. Неправильное понимание и отражение педагогом индивидуальности обучаемого, восприятие внешней стороны поступка, неспособность к анализу сложившейся социально-психологической ситуации приводят к необдуманным, поспешным действиям педагога, нередко переходящим в конфликт со студентом, что неизбежно сказывается на качестве обучения.

Нельзя воспитывать, не передавая знания, которые закрепляются только в том случае, если человек устойчив в своих предпочтениях. Воспитательный процесс требует особого уклада жизни и деятельности в мире соответствующих ценностей, особой организации всей системы взаимоотношений с окружающим миром, что, в свою очередь, связано с пониманием значения проблем нравственности и духовной культуры.

В целом процесс образования и воспитания, который, определяя положительное отношение студента к будущей профессии, детерминирован: осознанием студентом социальной значимости выбранной профессии в обществе; содержанием и стремлением студента повысить уровень своей компетентности в профессиональной деятельности.

Для педагогики, как и для других социальных наук, аксиоматично утверждение, что формирование человека происходит через развитие его как субъекта деятельности. По справедливому утверждению Л.С. Выготского, процессы обучения и воспитания развивают человека не сами по себе, а лишь тогда, когда имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием [3; 4]. Между обучением и психическим развитием человека, а особенно на этапе профессионального обучения, всегда стоит его деятельность. Деятельность не является каким-то самостоятельным образованием, её сущность производна от сущности субъекта. В форме нейтрально-пассивного восприятия нельзя сформировать ни прочных знаний, ни глубоких убеждений, ни гибких умений. Преобразующий характер любой деятельности является ведущим свойством объективного характера. Он основан на активной роли субъекта.

С этой точки зрения становится интересным открытое в педагогике и психологии явление фасилитации (*от англ. to facilitate – облегчить, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия*). Главная задача фасилитатора – донести до студента мысль о том, что основной результат обучения в учебном заведении – способность к интенсивному и грамотному поиску знаний. Значимое учение определяется особенностями отношений, которые устанавливаются между фасилитатором и студентом. Суть педагогической фасилитации в профессиональном образовании состоит в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за обучающимися исполнительской части совместной деятельности и тем самым перейти от формирования специалиста – функционера к подготовке активного, способного к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений выпускника. Потребности и мотивы активного поведения складываются не в исполнительской, а в ориентационной части взаимодействия. В связи с этим задача преподавателя – включить студентов в совместную ориентировку, разделить с ним ряд управленческих функций в целях создания условий для пробуждения глубокого интереса к предмету и возникновению реальных содержательных мотивов учения.

Мы считаем, что педагогическая фасилитация – это качественно более высокий и соответствующий современным запросам практики уровень обучения профессионалов. Практически студент усваивает столько, сколько у него возникло вопросов,

т.е. насколько он был активен в учебном процессе. Никакое эмоциональное и логически построенное изложение материала не даст желаемого эффекта, если обучающиеся по тем или иным причинам остались пассивными слушателями, которые лишь присутствуют на лекции и лишь машинально фиксируют ее содержание. Каждый из них берет от занятия столько материала, сколько проявлено им сознательности при его восприятии.

При фасилитации обучения преподаватель получает возможность не догматические методы и приемы, а те из них, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале. Все это вместе взятое создает условия для повышения интереса и познавательной активности студентов, формированию у них креативности, самовыражения, оптимизирует процесс развития их профессиональной компетентности.

Современному педагогу, желающему работать творчески, профессионально, приходится много не просто переосмысливать заново, а что-то искать и открывать самостоятельно. Творческая деятельность педагога переходит в исследовательскую, когда он, решая обобщить свой опыт, внедрить опыт своих коллег или новые технологии, сознательно применяет методы исследования, которые дают возможность за внешними проявлениями субъектных педагогических действий обнаружить объективную основу. Исследовательская деятельность педагога представляет собой диалектическое единство объективной и субъективной сторон. Первая отражает исследовательскую деятельность, образующее специфическое социокультурное образовательное пространство, в котором транслируются, поддерживаются и сохраняются ценности, нормы, образцы исследовательской деятельности педагогического сообщества. Для педагога как ее субъекта они выступают как объект освоения. Существовая объективно и, имея относительную автономию, исследовательская деятельность педагогического сообщества функционирует через субъективный мир «субъективности» отдельного педагога и его личностные смыслы. Результат исследовательской деятельности – достоверные знания о процессе обучения и воспитания, раскрытая их сущность (внутренняя структура, функционирование, возникновение и развитие). Говоря об образовании как ведущей социальной деятельности общества, мы тем самым предполагаем нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности.

В общей теории деятельности выделяют различные подходы, имеющие значение для любого педагогического процесса [5; 6]. Это, прежде всего акцентирование внимания на таких аспектах деятельности, как целеполагание, предметность, осмысленность и преобразующий характер (А.Н. Леонтьев, Э.Г. Юдин и др.). Эти свойства составляют сущность деятельности любого вида, они выражают в ней единство объективного и субъективного. Для нас важно методологическое положение относительно применения категории «деятельность», сформулированное Э.Г. Юдиным. Он пишет, что: «В современном познании, особенно гуманитарном, понятие деятельности играет ключевую роль, поскольку с его помощью даётся универсальная характеристика человеческого мира. Естественно, что это понятие в той или иной форме фигурирует во всяком методологическом анализе и, в частности, без него не обходится ни одно обоснование конкретного предмета гуманитарного знания».

В структуре человеческой деятельности А.Н. Леонтьев выделял следующие составляющие: потребность, мотив, цель, условия достижения цели, действия, операции. Человек осуществляет деятельность потому, что посредством этого удовлетворяет ту или иную потребность. Потребность – это состояние испытываемой субъектом нужды в чем-то, недостатка чего-то. Потребность может существовать в двух формах – неопредмеченной (нужды в чем-либо) и опредмеченной (направленной на определенный предмет). Опредмеченная потребность, т.е. потребность, имеющая предметное определение является *мотивом*. Без мотива не бывает деятельности. Немотивированная деятельность, согласно А.Н. Леонтьеву, – это не деятельность, лишенная мотива, а деятельность с субъективно – объективно скрытым мотивом.

Всякая деятельность реализуется через *действие*. Действие – это процесс, подчиненный достижению определенного результата, существующего в форме *цели*. Конечная цель в процессе деятельности достигается посредством промежуточных результатов. То есть, *деятельность*, это совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата. Развернутая деятельность осуществляется как сложная структу-

ра действий, она предполагает выполнение множества связанных между собой действий. Помимо цели, определяющей, что должно быть сделано, действию соответствуют и определенные способы его выполнения, которые можно называть *операциями*. Выбор операции определяется соответствующими *условиями*. Цель в единстве с условиями ее достижения образуют *задачу* [7].

В результате анализа философской литературы исследователи данной проблемы выделяют следующие характеристики деятельности:

- деятельность — специфически человеческая форма отношения к миру. Ее содержание составляет целенаправленное и целесообразное преобразование мира, творение людьми собственных общественных отношений и самих себя;

- в отличие от целенаправленного биологического поведения в животном мире, деятельность предполагает свободное целеполагание, проектирование целей. Она всегда произвольна;

- способ деятельности определяется не биологическими задатками, а исторически выработанными социокультурными программами. Эти программы не только реализуются в деятельности, в ней они вырабатываются и изменяются;

- деятельность способна к неограниченному развитию. В этом обнаруживается ее принципиальная открытость и универсальность.

В целом это позволяет включить студентов не только в конструирование знаний и процедуры их открытия себя через знания и других студентов через межличностные взаимоотношения. Их целью является выявление и оценка резервов самопрезентации, самовыражения, изобретения и развития собственных смыслов. Важным свойством при этом является создание условий для проявления инициативы и демонстрации более ярких сторон и свойств своей натуры. Успешность в процессе зависит от мониторинга позитивных изменений в отношениях и поведении каждого студента, развития умений самонаблюдения и самооценки.

Библиографический список

1. Лазарев В.С. Управление образованием на пороге новой эпохи. *Педагогика*. 1995, 5: 14 – 25.
2. Байденко В.И. *Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы)*. Москва: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
3. Выготский Л.С. *Антология гуманной педагогики*. Москва: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983; Т. 3. Проблемы развития высших психических функций.
5. Лазарев В.С., Коноплина Н.В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования. *Педагогика*. 1999: 12 – 22.
6. Лазарев В.С. Кризис «деятельностного подхода» в психологии и возможные пути его преодоления. *Вопросы философии*. 2001, 3: 33 – 47.
7. Французова Н.П. *Методология научного познания*: Программа специального курса. Москва, 2008.

References

1. Lazarev V.S. Upravlenie obrazovaniem na poroge novoy `epohi. *Pedagogika*. 1995, 5: 14 – 25.
2. Bajdenko V.I. *Kompetentnostnyj podhod k proektirovaniyu gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy)*. Moskva: Issled. Centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2005.
3. Vygot'skij L.S. *Antologiya gumannoj pedagogiki*. Moskva: Izd. dom Sh. Amonashvili, 1996.
4. Vygot'skij L.S. Istoriya razvitiya vysshih psichicheskikh funkciy. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1983; T. 3. Problemy razvitiya vysshih psichicheskikh funkciy.
5. Lazarev V.S., Konoplina N.V. Deyatel'nostnyj podhod k proektirovaniyu celej pedagogicheskogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 1999: 12 – 22.
6. Lazarev V.S. Krizis «deyatel'nostnogo podhoda» v psihologii i vozmozhnye puti ego preodoleniya. *Voprosy filosofii*. 2001, 3: 33 – 47.
7. Francuzova N.P. *Metodologiya nauchnogo poznaniya*: Programma special'nogo kursa. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 378

Ignatieva L.V., postgraduate, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: vshni@mail.ru

THE SPECIFICITY OF THE PEDAGOGICAL MODEL SUPPORTING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG EXPERTS AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF THEIR WORK. The article considers the specificity of the pedagogical model of supporting the professional development of young specialists. Its creation is caused by a complex of problems: reduction of the period of adaptation of young teachers in the college; the adjustment of the theoretical knowledge acquired during the university studies, in the process of practical work. The work studies the development of professional colleges and identifying their role and place in the ranking of institutions of culture and art. The author identifies and takes into account features of pedagogical support of young specialists in professional art colleges of the Republic of Sakha (Yakutia). The author builds environments that facilitate the successful application of the developed model of support and describes its strategic requirements. The author emphasizes the significant differences of the proposed model, determining its effectiveness as a means of professional adaptation of teachers in the contemporary socio-cultural situation and the realities of educational space.

Key words: tutor, coach, professional development, professional adaptation, model of support of professional formation of young specialists.

Л.В. Игнатьева, аспирант, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербурга, E-mail: vshni@mail.ru

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ РАБОТЫ

В статье рассмотрена специфика педагогической модели сопровождения профессионального становления молодых специалистов, создание которой обусловлено комплексом проблем: уменьшением периода адаптации молодых педагогов в колледже; корректировкой теоретических знаний, приобретенных во время обучения в вузе, в процессе практической работы; стратегиями развития профессиональных колледжей и выявлением их роли и места в рейтинге учреждений культуры и искусства. Выявлены и учтены особенности педагогического сопровождения молодых специалистов в профессиональных художественных колледжах Республики Саха (Якутия); выстроены ситуации, способствующие успешности применения раз-

работанной модели сопровождения; описаны её системообразующие требования. Автор особенно подчеркивает существенные отличия предлагаемой модели, обуславливающие её эффективность в качестве средства профессиональной адаптации преподавателей в современной социокультурной ситуации, реалиях образовательного пространства.

Ключевые слова: *тьютор, коуч, профессиональное становление, профессиональная адаптация, модель сопровождения профессионального становления молодых специалистов.*

Целый комплекс существующих противоречий, которые связаны с уменьшением периода адаптации молодых педагогов в колледже; корректировкой теоретических знаний, приобретенных во время обучения в вузе, в процессе практической работы; стратегиями развития профессиональных колледжей и выявлением их роли и места в рейтинге учреждений культуры и искусства обуславливает необходимость разработки условий и форм педагогического сопровождения молодых специалистов, которые только приступают к реализации профессиональной деятельности в художественных профессиональных колледжах. Иными словами, молодой специалист должен в максимально короткие сроки быть способен адаптироваться не только в педагогическом коллективе, но и образовательном процессе в целом. При этом от него требуется как навык работы в рамках уже сформировавшейся системы обучения студентов, так и способность к творческому формату – желание и умение экспериментировать, реализовывать инновационную проектную деятельность.

Существующие и изученные возможности помощи молодому специалисту – начинающему преподавателю – имеют достаточное количество репутационных рисков, не исключают вероятности ранней стадии профессионального выгорания, что стимулировало процесс разработки новой педагогической модели сопровождения молодых специалистов [1].

Предполагаемая модель включает в себя такие формы работы с начинающими преподавателями, которые связаны с модификацией, коррекцией и корректированием их деятельности. Она объединяет как предшествующий положительный опыт педагогического сопровождения молодого специалиста, так и современные варианты, направленные на для достижение положительной результативности в работе [2]. Объективность, независимость, алгоритмичность и надёжность сочетания теоретической подготовки и практической реализации знаний в педагогике и психологии; надёжность системы определения готовности и способности к последующему совершенствованию системы знаний и умений; репрезентативность системы критериев оценки применяемых знаний, умений и творческих способностей с позиций содержания; полнота перечня показателей и критериев диагностики работы и саморазвития образовательных систем в системе среднего профессионального образования в области культуры и искусства; прозрачность и доказательность критериев проектирования современных педагогических технологий, дидактических систем и комплексов – факторы и показатели, которые способствуют подтверждению эффективности новых вариантов. Это связано с тем, что их планируемые результаты еще требуют определенного анализа, пересмотра и разработки.

В случае определения оптимального варианта взаимодействия между молодым педагогом и преподавателем со стажем (который выполняет функциональные обязанности тьютора), т. е. налаживания субъект-субъектных отношений, предполагается, что модель будет иметь положительную результативность в процессе внедрения в практическую деятельность.

«Тьютор» – квалификация, введенная в перечень педагогических специальностей приказом Министерства здравоохранения и социального развития (май 2009 г.). В 2010 г. в этот перечень были внесены коррективы [3], которые, однако, не затронули содержания квалификационной характеристики тьютора. Таким образом, выявив направления, которые предполагает должность тьютора по своим функциональным действиям: *тьютор-преподаватель; тьютор группы студентов; тьютор, сопровождающий определенное административное управленческое направление деятельности колледжа* [4].

В процессе разработки модели педагогического сопровождения начинающих преподавателей в профессиональных художественных колледжах Республики Саха (Якутия) был учтен ряд **особенностей**. Охарактеризуем подробно каждую из них.

1. В период 2012 – 2017 гг. в учреждениях среднего профессионального образования Республики Саха (Якутия) в области культуры и искусства произошли изменения в педагогическом составе: ряд молодых специалистов, осуществляющих преподавательскую деятельность, не имеют профильного педагогического образования. Колледжи, которые реализуют федеральные государственные образовательные стандарты в области культу-

ры и искусства, располагаются не только в Якутске. В связи с их территориальным расположением, удаленностью от центра, требуется скорректировать традиционный формат тьюторского сопровождения и модифицировать его в интеграционный формат «тьютор-коуч». При этом образовательная организация должна получить статус «саморазвивающейся».

2. «Диалоговое взаимодействие» (молодой специалист – тьютор) – сущностная характеристика модели педагогического сопровождения молодого специалиста. Подобный формат стимулирует разработку определенного количества ситуаций, которые будут способствовать эффективности применения выбранной модели сопровождения.

Ситуативная (преодоление возможного отсутствия психологического контакта между тьютором и молодым преподавателем) – нацелена на исключение разобщенности действий «партнеров» в относительно ограниченном пространстве. *Интеракционная* (отказ от невозможности командной работы в группах молодых специалистов / тьюторов) – ориентирует на формирование социального взаимодействия с коллегами, со студентами колледжа. *Контрсуггестивная* (профилактика неоправданного профессионального апломба) – для исключения рисков в отношениях, которые могут возникнуть из-за предубеждений, отсутствия чувства юмора. *Тезаурусная* (формирование профессиональной лексикой) – непонимание, общение «на разных языках» косвенно говорит о существующих сложностях, спорных моментах и важности работы по корректировке имеющихся знаний и умений.

Выполнение ежедневных стандартных обязанностей согласно квалификационной характеристике преподавателя и стремление к творческой самореализации, проявлению инициативы при педагогическом сопровождении молодого специалиста дает возможность использование перечисленных ситуаций.

Модель педагогического сопровождения молодых специалистов, рекомендуемая для реализации на практике, имеет следующие положительные перспективы: 1. Снижение рисков отторжения рекомендаций со стороны опытных (со стажем работы) преподавателей в колледже; 2. Обеспечение процесса самопознания, преодоления чувства инерции, что становится возможным благодаря наличию в модели и индивидуального, и командного тьюторского педагогического сопровождения молодого специалиста. Подобное взаимодействие позволяет начинающему преподавателю осознанно преодолевать сложности, неизбежно возникающие в работе; в специально формируемой командной ситуации возможно успеха избежать опасения возможных ошибок и формировать опыт вариативного решения задач.

Быстрый, с наименьшими потерями процесс формирования устойчивого профессионального интереса и опыта и молодых коллег – задача, обусловленная адаптацией приступивших к работе педагогов, которая решается командой тьюторов [5]. Модель педагогического сопровождения дает возможность опережать фиксируемые в профессиональной психологии этапы обобщения, формирования устойчивого механизма ассоциативного мышления. Доминирующие технологии, которые используются в управленческом и педагогическом процессах – профессионального кейса, индивидуального портфолио (т.е. проекты).

Системообразующие требования модели – эффективность, надежность, стабильность, оперативность. Интеграция двух контрольных блоков (квалификационные требования преподавателя образовательной организации системы художественных профессиональных колледжей / компетентностная характеристика молодого специалиста) необходима для моделирования педагогического сопровождения молодого специалиста. Эти блоки логически продолжены в итоговых блоках, представленных профессиональным кейсом и портфолио личных достижений специалиста.

Кейс наделён функцией учебно-методического комплекса и способствует созданию индивидуальной системы работы педагога. Профессиональное портфолио ориентировано на помощь педагогу в досрочном прохождении квалификационной аттестации на категорию и преодолении статуса молодого специалиста-стажера.

В период адаптации начинающего преподавателя к условиям работы в профессиональном художественном колледже принимает участие не только тьютор (персональный наставник), но и целая творчески ориентированная группа тьюторов, которые специализируются в определенном действии в период педагогического сопровождения. Процесс командообразования предполагает, что по результатам апробирования модели в практической деятельности колледжа будут реализованы сформированные, обновленные и модифицированные действия тьюторов, преподавателей и коучей, благодаря чему профессиональный художественный колледж войдет в формат саморазвивающейся образовательной организации. В этом заключается еще одна особенность описываемой модели – она не только модульная, интеграционная, но и командообразующая.

В представленной модели педагогического сопровождения молодых специалистов учтен имеющийся опыт, накопленный в образовательных учреждениях среднего профессионального образования. Однако, она обладает и некоторыми **ряд существенными отличиями**: 1. Модульность констру-

ции; 2. Интеграционность и взаимозависимость компонентов модели; 3. Индивидуальный личностно-ориентированный и каналобразующий подходы технологий к профессиональному становлению молодых специалистов; 4. Наличие промежуточных и итоговых контрольных параметров модели (это квалификационные требования, компетентностные характеристики молодых специалистов); 5. Реализация технологий обучения на опыте и профессиональные пробы; 6. Социально-профессиональный рост участников процесса педагогического сопровождения по линии тьютор – преподаватель – коуч; 7. Корректировка философии профессионального художественного колледжа в направлении саморазвивающейся образовательной организации.

Таким образом, проанализированная и представленная специфика педагогической модели сопровождения профессионального становления молодых специалистов позволяет оценить ее как эффективное средство профессиональной адаптации преподавателей в условиях современной социокультурной ситуации, реалиях образовательного пространства.

Библиографический список

1. Мухаметова А.Ф., Суворова А.А. Проблема адаптации молодых специалистов. *Инновационная наука*. 2015; 7-1.
2. Игнат'ева Л.В. Педагогическое сопровождение становления молодых специалистов в образовательных учреждениях СПО. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; Т. 19: 108 – 111. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56264.htm>
3. Лобова Т.С. Модель тьюторского сопровождения студентов колледжа. *Молодой учёный*. 2016; 25: 560 – 564.
4. Приказ Минздрава России РФ «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»» (№ 761н от 26.08.2010; ред. от 31.05.2011).
5. Зеленая Л.В. Проблема адаптации в педагогической психологии. *Современная психология: материалы IV Международной научной конференции* (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, 2016: 43 – 45.

References

1. Muhametova A.F., Suvorova A.A. Problema adaptacii molodyh specialistov. *Innovacionnaya nauka*. 2015; 7-1.
2. Ignat'eva L.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie stanovleniya molodyh specialistov v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah SPO. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; T. 19: 108 – 111. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/56264.htm>
3. Lobova T.S. Model' t'yutorskogo soprovozhdeniya studentov kolledzha. *Molodoj uchenyj*. 2016; 25: 560 – 564.
4. Prikaz Minzdravsocrazvitiya RF «Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravocznika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhaschih, razdel "Kvalifikacionnye harakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya"» (№ 761n ot 26.08.2010; red. ot 31.05.2011).
5. Zelenaya L.V. Problema adaptacii v pedagogicheskoy psihologii. *Sovremennaya psihologiya: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* (g. Kazan', oktyabr' 2016 g.). Kazan': Buk, 2016: 43 – 45.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 37.015.311:796

Imangalikova I.B., senior teacher, Eurasian National University n.a. L.N. Gumilev (Astana, Kazakhstan),
E-mail: imangalikova@yandex.kz

POSSIBILITIES OF DEVELOPMENT OF CREATIVE LEVEL OF INTERNAL INTELLECTUAL POTENTIAL OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION THROUGH NATIONAL GAMES. The author reveals the possibilities of developing the creative level of the internal intellectual potential of university students through national games (national games are the retro part of spiritual culture). Decisions of these tasks put together the issues of the development of the spiritual culture of youth. The rich culture of the Kazakh people has preserved many traditions and customs, revered and passed on from generation to generation for many centuries. Physical education aims at the development of physical abilities, the expansion of the functional capabilities of the organism, the formation of motor skills, the education of strong-willed qualities. In a higher educational institution, national games instill in young people love in their homeland, their native land, their native language, patriotism, humanity, and morality. National sports and folk games are an integral part of the harmonious upbringing of the younger generation.

Key words: national games, creative level, internal intellectual potential, student, discrete memory, philosophical memory, retro.

И.Б. Имангаликова, ст. преп. Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан,
E-mail: imangalikova@yandex.kz

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО УРОВНЯ ВНУТРЕННЕГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА ЧЕРЕЗ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИГРЫ

Автор раскрывает в статье возможности развития креативного уровня внутреннего интеллектуального потенциала студентов вуза через национальные игры, позиционирующиеся как ретроотрасль духовной культуры. Решения этих задач рассматриваются как вопросы развития духовной культуры молодежи. Богатейшая культура казахского народа сохранила множество традиций и обычаев, почитаемых и передаваемых из поколения в поколение на протяжении многих веков. Физическое воспитание направлено на развитие физических способностей, расширение функциональных возможностей организма, формирование двигательных навыков, воспитание волевых качеств. В высшем учебном заведении национальные игры воспитывают у молодежи любовь в родине, родной земле, родному языку, патриотизму, гуманности, нравственности. Национальные виды спорта и народные игры являются неотъемлемой частью гармоничного воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: национальные игры, креативный уровень, внутренний интеллектуальный потенциал, студент, дискретная память, философская память, ретро.

В Послании Главы государства Н.А. Назарбаева народу Казахстана ставятся вопросы реализации ценностей общества, в первую очередь – задача формирования активных, образованных и здоровых граждан, способных дать новые импульсы развитию всеказахстанской культуры [1]. Для решения этих задач рассматриваются вопросы развития духовной культуры молодёжи. А ретроотраслью духовной культуры являются национальные игры.

Богатейшая культура казахского народа сохранила множество традиций и обычаев, почитаемых и передаваемых из поколения в поколение на протяжении многих веков. Физическое воспитание направлено на развитие физических способностей, расширение функциональных возможностей организма, формирование двигательных навыков, воспитание волевых качеств [2]. В высшем учебном заведении национальные игры воспитывают у молодёжи любовь в родине, родной земле, родному языку, патриотизму, гуманности, нравственности. Национальные виды спорта и народные игры являются неотъемлемой частью гармоничного воспитания подрастающего поколения. Процветание будущего нашей страны связано с воспитанием и здоровьем нации. Безусловно, национальные игры формируют у молодёжи внутренний интеллектуальный потенциал, совершенствование активных позиции. Национальные игры передаются из поколения в поколение, повторяются и видоизменяются. Национальные игры специально не изучались, но знаменитые философы, историки, либретары, этнографы, археологи.

На протяжении многих веков народная педагогика выработала свои оригинальные формы организации и специфические методы физического воспитания подрастающего поколения. Исследования многих учёных подтверждают, что рациональное использование самобытных физических упражнений наций и народностей нашей страны дает наибольший эффект в физическом воспитании различных возрастных контингентов населения.

Страна, которая добилась независимости, особое внимание уделяет воспитанию студентов, человек является одним из его главных приоритетов. Внедрение в содержание образования народных игр в высшее учебное заведение, изменения общественной формации, в кризисный период реализована. Этот вывод из научных доказательств К. Юнга: действия каждого из кризиса творческого познавательного исследования могут быть очищены, чтобы доказать свое видение пространства.

Возможность внутреннего интеллектуального потенциала студентов в вузе, развитие «сундука мыслей», значение позиции в двух единицах системы связи. Первый из них – рваная память, вторая – философская память.

Дискретная память собирает по алгоритму определённые полученные сведения, умение заучивание наизусть тексты в сундук мыслей. Студенты со своей стороны не вносят никаких изменений. Другими словами, Л.В. Выготский [3, с. 316] подчёркивал, что «в ближней зоне» студенты будут осуществлять только определённое упражнение, без изменения. А во-вторых, были проанализированы действия философской памяти студентов к самостоятельным стандартным правилам, некоторые мнения в отношении стереотипных ответов и заблокировали создание согласованных выводов.

В связи с этим, Ж. Аймауытов [4, с. 210] предлагает принять во внимание соотношение слепого и осознанного чувства. Если студент научится на тренировке побеждать слепое чувство осознанным чувством, то приводятся доказательства роста возможностей день ото дня, из урока в урок феноменального мышления. Уделяем значение тому, что эти действия нельзя разделять.

С учётом таких научных основ, мы считаем правильным рассмотреть два различных вида познания и действия креативного творчества. Поэтому творчество подчиняется действию стандарта, а креативное общество подчиняется действию особого значения. Если внедрить игру в содержание национального образования, она не соответствует государственному стандарту, но ориентируется на уровень креативности. Причиной отсутствия данного понятия в практике тоталитарного режима является отношение людей к жизни, быту, низкой заработной плате, к окружающей среде.

С приобретением статуса Независимости Республики Казахстан люди начали понимать, что в новом обществе прежние идеи и духовные ценности стали постепенно вытесняться, и тут появилась необходимость в креативной деятельности. В это время у студентов проявилась активность участвовать в международных конкурсах.

Есть несколько этапов осознанного чувства, первое – *подготовка*.

1) В период подготовительного этапа у студента возникают неизвестные ситуации (sit).

Преподаватель заранее подготавливает уровневые задания и вопросы для креативного действия студента. Например, составляет компьютерную программу соответствующих вопросов по следующим классификациям: уровень повторения, эмпирический уровень, эвристический уровень, проблемно-поисковый уровень, творческий уровень, креативный уровень и закладывает в рейтинг. Действия студентов в аудитории, ориентирование одного уровня на уровни физкультуры не является объектом креативности. На этом этапе студент может участвовать в поле движущей силы внешнего и внутреннего действия.

Внешняя движущая сила – процесс ответа на уровневые задания преподавателя. Здесь студент, учитывая внешние направления среды, может неполностью использовать свои креативные возможности. Преподаватель, не затрагивая внутренние явления студента, обязан проявить интерес для создания условий пополнения креативных действий.

2) На втором этапе развития осознанного чувства в новых условиях встречаются знакомые действия практики, студент расстраивается от того, что его феноменальная мысль является не важной, впадает в чувство досады. Но в конце приходит к заключению «Оказывается, это так просто».

В то же время, эти необычные действия со стороны преподавателя, встречающиеся каждый день, указывают на другие направления, которые должен поддержать преподаватель. Студент вступает сам с собой в диалог.

3) Третий этап осознанного чувства отличается тем, что студенты вступают друг с другом во внезапные понимающие взаимоотношения. Внешние явления данного этапа рассматриваются неповторимыми ответами. В таких ситуациях преподаватель проявляет терпение, предусматривает незамедлительное написание всех ответов на интерактивной доске. В итоге данное в конце правильное решение переходит в следующий этап.

4) Следующий этап развития осознанного чувства – *проверка, рефлексия*. Предложенные некоторые креативные ответы осмысливаются как проблемные, решения обязаны пройти экспертизу.

Принимая описание интериоризации каждого студента, нужно продумать все стороны предложенной концепции в момент вступления студентов во взаимоотношения с друг другом. Мы понимаем как интериоризацию эти внутренние личностные качества, которые переходят во внешние объективные качества, и их феноменальные взгляды становятся понятными друг другу. Если возникнут такие условия, то преподаватель не имеет права выделить один ответ, исключив все остальные, потому что предложенные креативные ответы должны приниматься как разносторонние доказательства данного раздела.

Как мы видим, четыре этапа развития осознанного чувства Ж. Аймауытова свойственны студентам вуза. Но, учитывая, что содержание образования зависит от научно-образовательной среды.

Ж. Аймауытов не затрагивал креативное познание, но мы видим соотношение с концепцией В.А. Крутецкого: «Способность обобщать, способность абстрагировать, интеллектуальная находчивость, гибкость мышления, способность думать ровно и наоборот – переход на мышление, видение процесса сокращения в случае увеличения интеллектуальной нагрузки».

На основании развития осознанного чувства, философской памяти Ж. Аймауытова, В.А. Крутецкий учитывают различия в учении, которые связаны с национальной спецификой.

При трансформации названных концепций приводим следующую систему: *философские действия*: всё зависит от ума; разъяснение, причинно-следственные связи, отчёт, создание лучших условий; оберегание от постоянного заучивания; слово как инструмент мысли; по мере старения у людей уменьшается сбор знаний посредством видения и увеличивается посредством слова; упорядочивание мыслей; избавление от намёков и умение говорить конкретно; не искажая доносить философскую мысль; исследовать, проверять, понимать, думать, искать пути достижения целей; повторение, заключение, сбор, подтверждение дополнения (Ж. Аймауытов ещё в то время вывел систему – повторение пройденной темы и нового урока); постоянно дополнять знания новыми данными, направить духовные способности на развитие; память служит одной идее, одной цели, которая нужна только нам; полученные знания в жизни сбли-

жаются с другими знаниями и развитием памяти; стремление и методичность сферы образования созвучны с жизненными основами; наблюдательная критика учителя, взаимосвязанная сила памяти учащегося, внимание будет измеряться лишь наиболее ценным опытом; если наблюдать за поведением ребёнка, который работает над дополнительной полезной информацией, можно понять природу человеческого понимания лучше, чем обычная практика; не имея способностей, человек может стать известным художником, имея плохую память, может стать великим учёным; во все времена стремление к чему-либо, сильное желание (движущие силы) приводит человека к успеху; направленность к цели, безусловно, к ней приводит; стремление к богатству, приводит к богатству; если желаете быть начитанным, будьте им; нужно стремиться только к цели, не отвлекаясь от нее.

Для доказательств данной концепции-вывода обращаем внимание на мысли Ж. Аймауытова.

1. Чем взрослее становится человек, тем он становится более экономным, старающимся меньше вносить изменения, тяготеющим к «консервативности», от этого исходит понятие «приверженец пережитков».

2. Установленное давно, привязанное к пониманию новшества, направленное к изменениям бытие (вещь) остаётся без внимания или забывается, но если всё это будет соотноситься с доказательствами, описаниями, то тогда эти вещи могут занять своё место в сознании.

3. Каждый молодой человек по разным проблемам спорит с взрослыми; молодой утверждает своё, старый человек – своё, в итоге они не приходят к общему мнению и остаются при своём. Если старый человек соглашается с мнением молодого, то через неделю он возвращается к своему изначальному мнению. Такого человека мы называем «человек древнего пережитка».

4. Консерватизм может быть и у молодого человека. Устойчивый консерватизм появляется с молодости. Консерватизм устанавливается до двадцати пяти лет, в некоторых психологических книгах апперцепцию разделяют на многочисленные виды: например, отмечают, что существует 16 видов апперцепции. Утверждать так, на наш взгляд, неправильно. Все виды апперцепции невозможно измерить.

5. Одно явление каждый может трактовать по-своему, поэтому что практика у каждого разная.

6. Каждый день, из года в год наш словарь понятий увеличивается, потому что наше сознание расширяется.

7. Старое и новое придают друг другу вид и постепенно ускоряются; в этом процессе старое дополняет новое, новое поддерживает старое, не останавливаясь на этом оба изменяются (парадигма ощущения).

8. Насколько богат понятийный запас человека, настолько этот человек «способный», настолько его действия правильные. Прежде чем взяться за дело, нужно определить приоритеты. Неумелый человек не станет умным.

9. Прямое название понятия является инструментом для проверки решения проблемы. Большинство людей названия понятия получают с детства. Но по мере взросления каждый должен развивать осознанные чувства.

10. Человек не обучавшийся не сможет понять основу социальной системы (социальная сторона, философские суждения).

В итоге, сравнивая труды вышеуказанных исследователей касательно мыслей креативной деятельности, приходим к мнению, что можно взять много материалов по креативной деятельности у основателя национальной психолого-педагогической школы Ж. Аймауытова [5].

Возникает вопрос: Для чего студенту креативная деятельность? Ответ на этот вопрос: Движущая сила гуманной позиции человека – подавление слепых и неосознанных чувств. В результате, когда общество находится в тупике, кризисе, появляется потребность влияния людей – личностей с креативным познанием – для выхода на правильный путь.

Креативное познание не может развиваться без творческой деятельности. С целью уточнения своих мыслей берём за основу утверждение Я.А. Пономарева: «Творческие способности в процессе формирования и реализации наиболее важных периодов, уровней, ступеней связаны формулировкой закона и являются: изменение поведения развитого психологического механизма и его этапов развития, переходит на структурный уровень организации. Выступает в качестве функциональной стадии решения творческих задач» [5, с. 359].

Системность здесь – внутренняя, которая определяется высоким уровнем интеллектуального потенциала, внутренним планом проектирования «в уме», способностью к творчеству, чувством внутреннего логического единства. Служба внутреннего чувства, – создание нового, видение логической деятельности – её определение.

Таким образом, Ж. Баласагуни и К. Иассауи дают феноменальную позицию для креативной деятельности казахского народа, которая ярко представлена в поэзии Кудадгу билиг Ж. Баласагуни [6]:

*Усвой, что сказал проницательный муж,
Разумное слово – отрада для души:
Есть вещи, что портят нас, душу губя,
Кто с ними сроднился, тот губит себя.
Одна вещь – язык, чья отрада навет,
Другая – дать слово и рушить обет.
А третья – любовь к возлияньям хмельным,
И ясно: исход её будет дурным.
Упрямство – вот тоже злокозненный вред,
К упрямым любви и почтения нет.
Еще одно зло – быть злонравным, худым,
Со всеми людьми перессориться в дым.
Еще одно – злобный, как ветер, язык,
Способный прогнать собеседника вмиг.
Учение – светоч во мраке ночном,
От светоча знания ты светел челом.
Ученьем и знанием достигнешь высот,
И два этих блага приносят почет.
К тому, кто обучен в пору своей ранней,
С годами придет исполнение желаний.
Упорство в ученье дарит в воздаянье
Ученость и доблесть, благие деянья.
Ученым дано благородными быть,
Лишь знающий может правителем быть.*

Феноменальные суждения мыслителей не чужды и для современного модернизированного общества. И в этом заключается содержание когнитивной деятельности личности. В более широком значении когнитивная деятельность – это деятельность, в результате которой человек приходит к определённому решению или знанию, т. е. мыслительная деятельность, приводящая к пониманию (интерпретации) чего-либо. Результаты когнитивной деятельности могут связываться с образованием системы смыслов (концептов), относящихся к информации относительно актуального или возможного положения вещей в мире, т. е. к тому, что индивид знает, предполагает, думает или воображает об объектах действительного и возможных миров и что входит в концептуальную систему человека.

Библиографический список

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании». 27.07.2007.
2. Обсуждаем концепцию развития системы образования в Республике Казахстан. Газета «Мир языков». 1 – 2004. КазУМОиМЯ.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. В 6-ти т. Москва: Педагогика, 1983; Т. 3.
4. Аймауытов Ж. Психология. Алматы: Рауан, 1995.
5. Аллахверов В.М. Осознание как открытие. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева. Москва: Институт психологии РАН, 2006.
6. Обсуждаем концепцию развития системы образования в Республике Казахстан. Газета «Мир языков». 1 – 2004. КазУМОиМЯ.

References

1. Zakon Respubliki Kazahstan «Ob obrazovanii». 27.07.2007.
2. Obsuzhdaem koncepciyu razvitiya sistemy obrazovaniya v Respublike Kazahstan. Gazeta «Mir yazykov». 1 – 2004. KazUMOIMYA.
3. Vygotskij L.S. Istoriya razvitiya vysshih psicheskikh funkcij. Sobr. soch. V 6-ti t. Moskva: Pedagogika, 1983; T. 3.
4. Ajmauytov Zh. Psihologiya. Almaty: Rauan, 1995.
5. Allahverov V.M. Osoznanie kak otkrytie. Psihologiya tvorchestva: shkola Ya.A. Ponomareva. Moskva: Institut psihologii RAN, 2006.
6. Obsuzhdaem koncepciyu razvitiya sistemy obrazovaniya v Respublike Kazahstan. Gazeta «Mir yazykov». 1 – 2004. KazUMOIMYA.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 378.978

Aliyeva Z.A., senior lecturer, State educational institution higher education of the Republic of Crimea "Crimean Engineering and Pedagogical University" (Simferopol), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

METHODICAL BASES OF THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS CHORAL SCORES AMONG STUDENTS-MUSICIANS. The article studies questions of mechanisms of choral scores mastering formation embedded in the score of the elements of the music text and the meaning coded in it for reliable reproduction. The features of choral presentation important for the development of reading skills of choral parts for students in the process of professional training are described. The author concludes that the basics of reading choral scores are not only the level of knowledge, abilities and skills to master the choral score, but are also in its artistic design. The teacher must call the creative activity of the student by means of the formation of his abilities to mentally represent the contents of the choral score. This work on the score at which the game tool is combined with the work of the internal ear, is the primary method of learning to read choral scores.

Key words: choral score, choral presentation, development of reading skills of choral scores, integral perception of score, correct fingering, technical methods of reading choral score, ways of choral music study, conductor-choirmaster.

З.А. Алиева, доц., ГБОУ ВО Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ХОРОВЫХ ПАРТИТУР У СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ

Статья посвящена вопросам формирования механизмов освоения хоровой партитуры, заложенного в партитуре элементов нотного текста и закодированного в нём смысла для достоверного его воспроизведения. Описываются особенности хорового изложения, представляющего важность для развития навыков чтения хоровых партитур у студентов в процессе профессиональной подготовки. Автор делает вывод о том, что сущность чтения хоровой партитуры состоит не только из уровня знаний, умений и навыков, позволяющих освоить хоровую партитуру, но и в её художественном исполнении. Преподавателю необходимо вызывать творческую деятельность студента при помощи формирования у него умений мысленно представлять содержание хоровой партитуры. Такая работа над партитурой, при которой игра на инструменте сочетается с работой внутреннего слуха, является основным методом обучения чтению хоровых партитур.

Ключевые слова: хоровая партитура, хоровое изложение, развитие навыков чтения хоровых партитур, целостное восприятие партитуры, правильная аппликатуры, технические приемы чтения хоровой партитуры, способы изучения хоровой музыки, дирижер-хормейстер.

Чтение хоровой партитуры являет собой многокомпонентный процесс, включающий в себя освоение элементов нотного текста и смысла, закодированного в нём. Умение мысленно представлять содержание хоровой партитуры, понимать особенности хорового письма представляет важность для достижения художественно-исполнительского замысла хорового произведения. Художественное исполнение хоровой партитуры создает фундамент работы дирижера-хормейстера над произведением. Чтение хоровой партитуры имеет первостепенное значение в профессиональной подготовке дирижеров-хормейстеров. Однако многие студенты считают, что чтение партитуры – это простое воспроизведение нотного текста. Поэтому, для них музыкальная образность остается недостаточно раскрытой, и нет целостного восприятия хорового произведения. А целостность восприятия является одним из первостепенных профессиональных качеств будущего дирижера-хормейстера [1, с. 12]. Одной из причин недостаточной работы над чтением хоровых партитур является неверное представление о способах изучения хоровой музыки. Следует подчеркнуть, что можно знать все правила чтения хоровой партитуры, но не уметь исполнить её на фортепиано. Потому что, умение читать хоровую партитуру – это специфический навык осознанного исполнения хорового произведения на фортепиано. В связи с этим возникает вопрос о правилах чтения хоровой партитуры.

Практика показывает, что выбор удобной аппликатуры не только упрощает исполнение партитуры с технической стороны, но и существенным образом влияет на характер звучания. Правильная аппликатура необходима для достижения полноценного легато и создания законченной, связной и широкой музыкальной фразы.

Следующий путь основан на принципе преодоления трудностей, возникающих при распределении голосов партитуры между руками. При чтении с листа сначала следует зрительно ознакомиться с партитурой, определить состав хора, основную тональность, размер, темп, характер ритмического рисунка. Из этого следует, что читая с листа, следует как можно меньше смотреть на клавиатуру, сосредоточившись на зрительном чтении незнакомого текста. Этот тезис подтверждается, в частности, следующим фактом: смотреть вперед, то есть зрительно читать партитуру несколько вперед её фактического исполнения. Весь процесс упрощается, если учащийся владеет навыком одновременного чтения партитуры, как по вертикали, так и по горизонтали [2, с. 8].

Как известно, основным способом звуковедения в хоре является легато. Освоение этого труднейшего навыка может быть достигнуто в результате постепенного усложнения музыкального материала. Применять педаль следует как вспомогательный технический прием, облегчая исполнение трудных мест произведения, например, придерживать педалью далеко отстоящий от других голосов басовый голос, большие скачки мелодического голоса, повторяющиеся гармонии. Для достижения плавного ведения нижнего голоса левой рукой или верхнего голоса правой рукой часто обращаются к приему подкладывания первого пальца. Чтобы достигнуть слитного ведения мелодии в верхнем голосе правой руки или в нижнем голосе левой руки, в случаях, когда подкладывание пальцев становится неудобным, можно рекомендовать другой технический прием – перекладывания пальцев, то есть перенесения одного пальца через другой сверху. Однако такие аппликатурные приемы не всегда могут обеспечить полное легато. Значительную помощь в этих случаях можно дать прием подмены пальцев. Этот прием заключается в том, что исполнитель, подменивший пальцы на нажатой клавише, должен ставить руку в более удобное положение для дальнейшей игры [3, с. 11].

Иногда мы встречаемся с такими хоровыми произведениями, в которых независимо от сложности аппликатуры точное отображение музыкального текста на фортепиано невозможно. Для того, чтобы прочитать такие произведения, приходится упрощать нотный текст. Однако при этом ни в коем случае нельзя менять мелодическую линию, нарушать гармонию или исключать какой-то важный голос [4].

Исполняя хоровую партитуру на фортепиано, необходимо помнить несколько правил:

1. Очень важно выделять мелодическую линию каждого голоса в произведениях какого-либо склада.

2. Партитуру следует играть «по-хоровому». Это означает, что нужно не только исполнять все общие музыкальные требования (фразирование, подчеркивание мелодии, четкое голосоведение, динамические оттенки и темповые изменения), а и передавать на фортепиано особенности хорового пения: цезуры, определённые вокально-хоровым дыханием и фразой текст; вокально-речевое проговаривание текста (логические ударения в группах слов); некоторую подчеркнутость басовой партии как фундамента хоровой звучности [5, с. 8].

3. В тех случаях, когда многоголосная партитура слишком сложная для исполнения на фортепиано, возможны упрощения

её фактуры: снятие удвоенных голосов, октавные перенесения голосов, использование арпеджио, частичный пропуск повторных звуков, исключение выдержанных звуков, перенесение голосов с правой руки в левую и наоборот.

4. Работая над хоровым произведением с сопровождением, необходимо выучить отдельно хоровую партитуру и инструментальное сопровождение, а потом объединить их. В случаях, когда инструментальное сопровождение дублирует или гармонично поддерживает хор, можно исполнять лишь хоровую партитуру, дополняя её в отдельных местах элементами сопровождения.

Если в инструментальной части партитуры изложен основной тематический материал, необходимо при соединённом исполнении выбирать из сопровождения и хоровой партитуры главное, чтобы передать основное содержание хорового произведения [5, с. 46].

Исполняя партитуру, нужно внимательно слушать и контролировать её звучание на фортепиано.

3. Составление короткого письменного анализа партитуры по аннотационному плану.

4. Чтение хоровой партитуры с листа:

а) подбор репертуара, доступного для чтения с листа;

Библиографический список

1. Чергеев А.А., Алиева З. *Учебный хор: учебное пособие*. Симферополь, 2014.
2. Полтавцев И., Светозаров М. *Курс чтения хоровой партитуры*. Москва, 1964.
3. Шелков Н. *Хрестоматия по чтению хоровых партитур*. Москва, 1963.
4. Чергеев А.А., Алиева З. *Хоровая практика: учебное пособие*. Симферополь, 2016.
5. Андреева Л., Попов В. *Хрестоматия по чтению хоровых партитур*. Москва, 1972.
6. *Методические указания к курсу «Хоровая литература»*. Составитель З.А. Алиева. Симферополь, 2006.

References

1. Chergeev A.A., Alieva Z. *Uchebnyj hor: uchebnoe posobie*. Simferopol', 2014.
2. Poltavcev I., Svetozarov M. *Kurs chteniya horovoj partitury*. Moskva, 1964.
3. Shelkov N. *Hrestomatiya po chteniyu horovykh partitur*. Moskva, 1963.
4. Chergeev A.A., Alieva Z. *Horovaya praktika: uchebnoe posobie*. Simferopol', 2016.
5. Andreeva L., Popov V. *Hrestomatiya po chteniyu horovykh partitur*. Moskva, 1972.
6. *Metodicheskie ukazaniya k kursu «Horovaya literatura»*. Sostavitel' Z.A. Alieva. Simferopol', 2006.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК378.02.372.8

Almadakova G.V., assisting teacher, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: almadakova1988@mail.ru
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

TECHNOLOGY FOR FORMING COMPLEX PHYSICAL CONCEPTS WITH THE USE OF DIDACTIC OPPORTUNITIES OF THE PRINCIPLE OF INTERGOVERNMENTAL COMMUNICATION. The article deals with the complex pedagogical system of personality-oriented developmental learning in combination with the competence approach and the complex pedagogical dialogue technology "task-dialogue-game" corresponding to it. Complex technology allows mastering the ability to conduct a dialogue at various levels: 1) information-problem internal dialogue, 2) hard heuristic dialogue, 3) free heuristic dialogue, 4) research dialogue. With the use of this technology the law of higher mental functions acquires an expansive character and provides for the purposeful immersion of students in a real professional environment, which contributes to the formation of more effective professional qualifications and competence, the desire for continuous education and self-education.

Key words: complex pedagogical system of personality-oriented developmental learning in combination with competence approach, complex technology of dialogue learning, principle of interpersonal communication, various forms of communication, interactive learning.

Г.В. Алмадакова, ассистент, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск,
 E-mail: almadakova1988@mail.ru

А.В. Петров, д-р пед. наук, проф., главный редактор научного международного журнала «Мир науки, культуры, образования», г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОЖНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРИНЦИПА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье рассматривается комплексная педагогическая система личностно-ориентированного развивающего обучения в сочетании с компетентным подходом и соответствующая ей комплексная педагогическая диалоговая технология «задача – диалог – игра». Комплексная технология позволяет овладевать способностью и умением вести диалог на различных уровнях: 1) информационно-проблемный внутренний диалог, 2) жёсткий эвристический диалог, 3) свободный эвристический диалог, 4) исследовательский диалог. При использовании этой технологии закон высших психических функций приобретает расширительный характер и обеспечивается целенаправленное погружение студентов в реальную профессиональную сре-

ду, что способствует формированию более эффективной профессиональной квалификации и компетентности, стремлению к непрерывному образованию и самообразованию.

Ключевые слова: комплексная педагогическая система, личностно-ориентированное развивающее обучение, компетентностный подход, комплексная технология диалогового обучения, принцип межличностного общения, различные формы общения, диалоговое обучение.

В современной высшей школе нормой конструирования образовательного процесса является технологизация, которая представляет собой «систематизацию процесса обучения: закрепление и нормирование в деятельности педагога целей, форм, организаций, процедур, результатов и др.» [1]. В.А. Сластенин по этому поводу замечает, что на современном этапе «технологичность» становится доминирующей характеристикой деятельности человека, рассматривается как современный стиль научно-практического мышления [2]. Мы считаем, что в отличие от традиционных методических разработок, предназначенных для преподавателя, в которых предлагается **проект** учебного процесса, педагогическая технология обучения предлагает своеобразную **конструкцию** образовательного процесса, определяющую структуру и содержание деятельности самого обучающегося.

Выбор конкретных педагогических технологий определяется, прежде всего, педагогической целесообразностью, педагогической системой образования, а также ресурсными возможностями.

В настоящее время «технология учебного диалога является одной из ведущих в числе технологий личностно-ориентированного образования, а гуманизация и коммуникативная направленность обучения в последние годы выводит межличностный диалог на первое место» [3].

В ходе диалога студенты овладевают способностью и умением вести его на разных уровнях: 1) **информационно-проблемном**, 2) **жестком эвристическом**, 3) **свободном эвристическом**, 4) **исследовательском**.

В новых образовательных стандартах диалогу отводится значительное место, так как в учебной деятельности диалог – не только форма общения людей, но и метод обучения.

В настоящее время в сфере высшего образования происходит переориентация пространства обучения на личностную сферу студентов. Диалог в данных условиях является неотъемлемым компонентом, внутренним содержанием обучения, основанным на возможности студента осознать себя и разбудить собственную активность и внутренние силы, чтобы самому делать выбор, принимать решения и отвечать за них. Самообразование строится как поле диалогических взаимодействий на различных уровнях.

Таким образом, диалоговое обучение в вузе представляет собой обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студентов. Использование соответствующих технологий в образовательном процессе активизирует преподавателя к творчеству, совершенствованию, самореализации, профессиональному и личностному росту, способствует формированию коммуникативных умений и навыков, быстрой и гибкости мышления при принятии решений, умению эффективно работать в группе, а, следовательно, формирует коммуникативную компетентность у будущих учителей.

Отечественная психология и педагогика исходят из сформулированного Л.С. Выготским положения о ведущей роли обучения по отношению к психическому развитию. Это означает, что, опираясь на реально достигнутый уровень развития учащихся, обучение должно всегда несколько опережать его, стимулировать, вести за собой. Поэтому такое обучение и называют развивающим.

В.И. Загвязинский, рассматривая развивающее обучение, подчеркивает, что «его структура чаще всего носит **«задачный»** характер. Это значит, что содержание изучаемого предмета перед учащимися как цепочка задач... и «задачного» структурирования педагогической и учебной деятельности... Отсюда полезно все содержание изучаемой темы...строить как логическую последовательность познавательных задач, а сам учебный процесс – как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются учебно-познавательные задачи, а содержанием – **совместная работа** педагогов и обучаемых над решением задач... Разумеется, задача понимается не в узкометодическом (расчетная задача, задача на построение и т. д.), а в широком психологическом смысле – как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов... Любая

«порция» познавательного материала, любое задание, предлагаемые учащимся, как и вся система изложения нового, должны быть ориентированы как на достигнутый, так и на перспективный, находящийся в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский), уровень умений, навыков, способов деятельности, оценок и отношений. Говоря конкретнее, условие задачи должно быть адресовано на достигнутый (актуальный) уровень развития, а вот требование, предписание, вопрос должны быть адресованы на уровень «ближайшего развития» (выделено нами, Алмадакова Г.В.) [4, с. 26 – 27].

Для нашей комплексной системы развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом подобную схему развития личности студента в обучении мы представляем несколько иначе. Мы выделяем не только «зону ближайшего развития» и «уровень актуального развития», но и **«уровень самостоятельной творческой деятельности»**, который соответствует выходу студента за рамки «зоны ближайшего развития» и позволяет ему решать самостоятельно на исследовательском уровне проблемы, выходящие за рамки учебной программы и позволяет принимать участия в грантах, научных конференциях, публиковать свои научные работы, учиться в аспирантуре. В этом случае закон развития высших психических функций человека приобретает следующий вид:

Всякая высшая психическая функция в развитии человека появляется на сцене трижды – вначале как деятельность коллективная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления человека; третий раз как самостоятельная творческая деятельность, выходящая за пределы образовательных программ, когда уровень компетентности человека определяется оптимальным соотношением критического и творческого мышления.

Преподаватель в вузе должен работать не только в «зоне ближайшего развития», оказывая студентам помощь: информировать, стимулировать, давать образцы познавательной и профессиональной деятельности, консультировать, но и стимулировать на выход за пределы «зоны ближайшего развития» на «уровень самостоятельной исследовательской деятельности» через курсовые, дипломные, научные семинары и т. д.

Анализируя комплексную педагогическую систему личностно-ориентированного развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом, легко видеть, что она, как и развивающее обучение, носит «задачный» характер, по содержанию представляется как совместная работа преподавателя и студентов (в основании лежит общение), управляется дидактическим принципом межличностного общения. Кроме того, за счёт компетентностного подхода педагогическая система является практико-ориентированной на будущую профессию, а, следовательно, в рамках этой комплексной системы необходима целенаправленная имитационная игра в процессе обучения.

Этот анализ выбранной нами системы обучения приводит к заключению, что для реализации её в практике обучения студентов в вузе, необходима соответствующая комплексная педагогическая технология, вбирающая в себя задачную, диалоговую и игровую технологии. Такая комплексная технология «задача – диалог – игра», очевидно, целесообразна с точки зрения уровня подготовки специалистов в вузе, так как в настоящее время вряд ли можно за счёт монотехнологии решать seriously вопрос качественной подготовки специалистов в вузе.

Мы предлагаем в основание методики формирования физических понятий положить комплексную технологию, составляющими которой являются задачная, диалоговая и игровая, и взаимодействие которых даёт новое интегративное качество, позволяющее более полно формировать у студентов предметные, философско-методологические и профессиональные знания, умения, компетенции о сложных физических понятиях.

Рассмотрим более подробно комплексную педагогическую технологию «задача – диалог – игра», её составляющие и выделим интегративное новое качество комплексной технологии по отношению к входящим в нее технологиям. При этом заметим, что комплексную технологию «задача – диалог – игра» для развивающего обучения студентов вуза разрабатывали Сериков

В.В., Жданов В.Г., Дмитриев К.И., Кудашова Е.И., нами же впервые разработана комплексная технология «задача – диалог – игра» для комплексной педагогической системы развивающего обучения в сочетании с компетентным подходом. Кроме того, они не рассматривали при этом необходимость введения в дидактику принципа межличностного общения с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями, которые позволяют технологизировать диалоговое обучение и, тем самым, комплексная технология не имела необходимого дидактического обоснования и научного обоснования.

В качестве примера приведём сущностные функции принципа межличностного общения, на базе которых строятся нормативные и процессуальные функции принципа.

Сущностные функции основополагающего принципа межличностного общения в обучении должны находить свое выражение:

- в диалогическом подходе, который предполагает преобразование суперпозиции педагога и субординированной позиции учащегося в личностно-равноправные позиции сотрудничающих друг с другом людей. Такое преобразование связано с изменением ролей и функций участников процесса обучения. Педагог не воспитывает, не учит, а актуализирует, стимулирует стремления учащегося к саморазвитию, активизирует его, создает условия для самодвижения;

- в концентрированном, инструментальном выражении содержательных, нормативных и процессуальных дидактических функций, управляющих процессом личностно-ориентированного развивающего обучения. В этом заключается его технологическая ценность, когда принцип, как теоретическая категория дидактики, начинает нести в своей структуре технологические аспекты, выходящие на реализацию его в обучении;

- в расширенном понимании закона развития высших психических функций: «Всякая высшая психическая функция в развитии человека появляется на сцене трижды – вначале как деятельность коллективная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления человека; третий раз как самостоятельная творческая исследовательская деятельность, выходящая за пределы образовательных программ, когда уровень компетентности человека определяется оптимальным соотношением критического и творческого мышления»;

- в сознательной ориентации преподавателя и студентов на единство целей, сотрудничество, совместную деятельность, партнерство, что является важнейшей предпосылкой развития индивидуальности личности студента;

- в обогащении общей теории развивающего обучения, компетентного подхода и в практике качественной подготовки учителей в вузе;

- в развитии диалогового критического и исследовательского мышления студентов; в управлении обучением по типу самоуправления, т.е. самостоятельного планирования и достижения цели; в формировании не только предметной, но и профессиональной рефлексии и, в конечном счете, профессиональной компетентности будущего специалиста в области диалогового обучения;

- во включении студентов в самостоятельную познавательную деятельность по формированию знаний, умений и компетенций на основе комплексной технологии «задача – диалог – игра», которая позволяет не только повысить качество предметных, философско-методологических и профессиональных достижений, но и изменить саму методологию учения;

- в использовании диалоговых технологий, которые представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении в личностно-ориентированных развивающих системах обучения;

- в учете, что все прогрессивные современные технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они ни осуществлялись;

- в понимании, что смысл и назначение диалоговых технологий обучения состоит в том, чтобы сформировать сознательное отношение к способам учебной деятельности, когда приоритетом в учебном процессе являются не только знания и способы их получения, но и *учебно-познавательные и профессиональные компетенции*;

- в необходимости учебную деятельность студентов организовывать в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности как общение, совместную деятельность, сотрудничество и с учетом практико-ориентированного обучения с вектором, направленным на будущую профессию и

на формирование предметной, философско-методологической и профессиональной компетентности личности студента;

- в осознании необходимости использования в учебном процессе общения, без которого утрачиваются цели и смысл самообразования, самообучения, саморазвития, самоактуализации, рефлексии студентов, что составляет основу конечного продукта личностно-ориентированного развивающего обучения и компетентного подхода;

- в ориентации учебной деятельности преподавателя и студентов на их максимальное взаимодействие, создание единства целей и задач, определяющих характер их взаимодействия в виде сотрудничества, совместной деятельности, партнерства, что является важнейшей предпосылкой развития индивидуальности личности студента и его компетентности;

- в формировании новой культуры и соответствующего диалогового мышления студентов. В связи с этим принцип **межличностного общения** должен определять содержание технологии и методики личностно-ориентированного развивающего обучения в сочетании с компетентным подходом, усиливая управляющий эффект этой комплексной педагогической системы обучения.

Задачная технология в рамках комплексной педагогической системы личностно-ориентированного развивающего обучения совместно с компетентным подходом

Сущность задачной или поисково-исследовательской технологии обучения состоит в том, чтобы организовать учебно-познавательную деятельность как систему задач и сформировать у студентов научные методы и приемы познавательной деятельности, чтобы, во-первых, помочь студентам в осознании проблемности решаемых задач, во-вторых, найти способы мотивации студентов к разрешению проблемных ситуаций, заключенных в задачах, в-третьих, научить использовать научные методы и приемы познания в решении задач.

Эта технология решает такие базовые задачи развивающего обучения, как: активизация мыслительной деятельности; развитие продуктивного и творческого мышления; управляемость процессов формирования и развития мышления; формирование способов, методов и приемов познавательной деятельности. При этом само решение задач выступает и как цель, и как метод обучения.

Нас в данной технологии привлекает то, что при решении физических задач студенты непосредственно сталкиваются с необходимостью применять полученные знания по физике в жизни, глубже осознают связь теории с практикой. Решение задач – одно из важных средств повторения, закрепления и проверки индивидуальных знаний студентов. Кроме того, задачи являются дидактическим средством, позволяющим включать их в самостоятельную познавательную деятельность для углубления и развития физических понятий в ситуации, когда они проявляют себя в конкретной системе и в конкретной реальной ситуации. С этих позиций любая задача является своеобразным понятийным комплексом, который выстраивается студентом по мере осознания задачи, а затем посредством научных методов и приемов используется для нахождения новых знаний. В задачах, опирающихся на комплекс взаимосвязанных понятий, студенты рассматривают понятия не по отдельности, исходя из их внешних случайно выбранных признаков, а во взаимосвязи их друг с другом. В этом случае на первый план выходят связи этих понятий, и появляется возможность использования дидактических функций задач при формировании и развитии физических понятий.

Включение в процесс обучения физике задач для формирования физических сложных понятий значительно активизирует учебно-познавательную деятельность студентов. Студент должен не просто установить связи между понятиями, выделить их структуру, но должен освоить методику использования таких понятий при решении физических задач и овладеть дидактическими и философско-методологическими знаниями о физических понятиях.

Однако задачная технология не может превращаться в самоцель. Её приоритетными функциями должны быть следующие:

1. Углубление знаний студентов.
2. Включение в самостоятельную познавательную деятельность для получения новых знаний, формирование и развитие теоретического и практического мышления, являющегося про-

дуктивным и творческим мышлением, позволяющим планировать, анализировать задачную ситуацию и находить пути её решения, уметь творчески подходить к разрешению возникающих проблем, а также формировать и развивать профессиональные способности в вузе.

3. Формирование у студентов определенных видов деятельности, связанных с применением знаний в конкретных ситуациях. Эти виды деятельности могут формироваться как на алгоритмическом, так и на творческом уровне.

4. Отработка на практике умения сознательно выстраивать понятийный аппарат задачи, использовать его для нахождения новых знаний и для раскрытия внутренних связей между понятиями, что приводит к более глубокому формированию знаний о сложных физических понятиях.

Диалоговая технология в рамках комплексной педагогической системы личностно-ориентированного развивающего обучения совместно с компетентностным подходом

Диалоговые технологии представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня.

Современные технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они ни осуществлялись. Смысл и назначение диалоговой технологии обучения состоит в том, чтобы сформировать сознательное отношение к способам учебной деятельности. В этой связи учебная деятельность студентов организуется в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности как совместная деятельность, сотрудничество, партнерство.

Такие инновационные технологии обучения базируются на различных формах сотрудничества. Эти формы развиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с преподавателем.

Анализ разновидностей моделей организации совместной деятельности школьников привел академика В.А. Сластенина и его научную школу к выводу о том, что наивысшей продуктивностью обладает форма совместной деятельности, где происходит процесс совместного решения творческих задач.

Все это привело нас к убеждению, что в условиях комплексной педагогической системы обучения в комплексную технологию формирования и развития физических понятий в вузе необходимо ввести диалоговую технологию.

При этом нас интересовали следующие аспекты, определяющие содержание этой технологии при формировании и развитии сложных физических понятий:

1. Главной ценностью интеллектуального общения, положенного в основание этой технологии, является его креативность, т.е. рождение «нового» в процессе общения через полемику, дискуссию, диалог.

2. Диалоговая форма обучения развивается в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении предметных, философско-методологических и профессиональных задач, к последовательному нарастанию их собственной активности, что обеспечивает становление самоуправления учением в целом, ведет к регуляции собственной позиции и отношений.

3. Данная технология опирается на общественную природу любой человеческой деятельности, как совместную деятельность, сотрудничество.

4. Возможность перехода к индивидуальным задачам, требующим в то же время коллективного обсуждения.

Игровая технология в рамках комплексной педагогической системы личностно-ориентированного развивающего обучения совместно с компетентностным подходом

Данная технология представляет собой дидактическую систему применения различных игр, формирующих умения решать различные задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов: деловые, ролевые, имитационные и др. игры.

Нас в данной технологии интересовали следующие аспекты, определяющие её специфику:

1. Рассматриваемая технология относится к рефлексивно-инновационным; психологическая готовность приобретает целостный методологический характер, развиваются рефлексивно-аналитические предметные и профессиональные умения, высокая ответственность, творческая активность, самостоятельность и инициатива.

2. Решаются задачи совершенствования технологии педагогического общения и педагогической деятельности в целом, создаются потенциально более высокие возможности переноса знаний и опыта деятельности из одной учебной ситуации в другую.

3. Появляется возможность направлять учебный процесс не просто на усвоение конкретных знаний, умений и компетенций, а на развитие личности, когда любые действия сопровождаются переживаниями межличностных ситуаций.

4. В условиях игрового моделирования происходит переход учебной деятельности в учебно-творческую, связанную с конструированием новых знаний, умений и компетенций, поскольку условия игры способствуют использованию резервных возможностей студентов и творческих их способностей.

5. Игра ценна в дидактическом отношении своей импровизацией, особым игровым, т.е. творческим, эвристическим состоянием личности студента. Здесь отрабатываются навыки продуктивного и творческого мышления, развивается способность решать не только учебные, профессиональные, но и научные проблемы.

6. Разбор игры преподавателем и рефлексия её участников по поводу их навыков на заключительном обсуждении несут основную обучающую, воспитательную и профессиональную нагрузку. Заключительная часть игры – это не столько подведение итогов, сколько планирование; анализ и синтез причин, обусловивших фактические её результаты; предметная, философско-методологическая и профессиональная рефлексия.

Комплексная технология «задача – диалог – игра» в рамках комплексной педагогической системы личностно-ориентированного развивающего обучения совместно с компетентностным подходом

Главным интегративным качеством этой технологии является то, что в рамках её в полной мере проявляет себя фундаментальный закон развития высших психических функций человека, сформулированный Л.С. Выготским: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – вначале как деятельность коллективная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка», из которого следует, что при коллективной деятельности обучающийся остаётся только в «зоне ближайшего развития». Если же мы хотим, чтобы студент оказался в «зоне активного развития» на уровне «зоны ближайшего развития», необходимо, чтобы он вышел на индивидуальную деятельность на этом уровне. Кроме того, в высшей школе появляется возможность выхода студентов за пределы «зоны ближайшего развития» в «зону самостоятельного творческого развития», которая выходит за пределы вузовской программы и позволяет студенту заниматься научно-исследовательской деятельностью, принимать участие в научных конференциях с результатами своей научной деятельностью, публиковать свои работы и т. д. В этом случае закон развития высших психических функций человека приобретает расширительный характер:

Комплексная технология как раз и позволяет разрешать противоречие между коллективной формой обучения студентов и необходимостью овладения знаниями, умениями и компетенциями на индивидуальном уровне, когда формируется предметная и профессиональная компетентность будущего специалиста.

Выделим основные характеристики комплексной технологии обучения студентов общей физике в условиях развивающего обучения (РО) в сочетании с компетентностным подходом:

1. В основание комплексной педагогической технологии положен основополагающий дидактический **принцип межличностного общения** с его сущностными, нормативными и процессуальными функциями, позволяющими технологизировать процесс диалогового обучения в рамках комплексной педагогической системы личностно-ориентированного обучения в диалектическом единстве с компетентностным подходом (КП).

2. Данная технология, как и все отдельные её составляющие, относится к рефлексивно-инновационным технологиям.

При этом рефлексия вырабатывается как в плане предметных, философско-методологических, так и профессиональных знаний, умений и компетенций, составляющих, в конечном счете, компетентность будущего специалиста.

3. Ценность её заключается в том, что она позволяет постоянно менять образовательные приоритеты и акценты в процессе обучения за счет использования тех или иных дидактических возможностей различных составляющих этого комплекса «задача – диалог – игра».

4. В основе этой технологии лежит системный подход, педагогическая система развивающего обучения и компетентностный подход, в основание которых положено не только теоретическое (ПО), но и практико-ориентированное мышление (КП) и за счет восхождения от абстрактного (теория) к конкретному (практика) осуществляется связь теории с практикой. В результате и комплексная технология оказывается полноценной, целостной, завершенной, а не односторонней, направленной только на теоретические знания.

5. В условиях комплексной технологии формирование приемов познавательной деятельности является не побочной (как в традиционном обучении), а одной из центральных задач и подлинная организация самостоятельной познавательной деятельности возможна лишь в том случае, если студентов в ходе овладения знаниями, умениями, навыками и компетенциями, специально и систематически обучают научным приемам и методам познания; при этом формируется критическое продуктивное и творческое мышление, умение разрешать проблемы, принимать решения, сотрудничать в коллективе.

6. Если каждая по отдельности составляющая этой технологии дает одну из возможностей проявления фундаментального закона развития психических функций студента (закон развития высших психических функций человека), то комплексная технология предоставляет возможность для полной реализации этого закона, вплоть до высшей стадии развития, когда появляется стадия «самостоятельной творческой деятельности» и сформированность компетентности специалиста, уровень которой определяется степенью самостоятельности студента (репродуктивный, продуктивный, частично-поисковый и исследовательский).

7. Данная технология представляет собой форму организации и метод обучения, основанные на реализации фундаментального закона развития психических функций человека. Так как сам закон предполагает определенные этапы в развитии психики человека, то и комплексная технология обучения представляет собой поэтапную организацию системы обучения, которая обеспечивает последовательную постановку и решение дидактических задач на основе адекватного выбора содержания, структуры учебного материала, методов, средств и форм организации обучения.

8. Комплексная технология позволяет любую учебную задачу, которую в широком смысле слова можно рассматривать как понятийный комплекс, использовать как дидактическое средство, посредством которого можно включать студентов в самостоятельную познавательную деятельность, базирующуюся на различных формах сотрудничества: от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебной задачи к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с преподавателем.

9. Приоритет той или иной технологии зависит от качества усвоения и свободного владения материалом. Так, на самом низком уровне главную содержательную нагрузку несут на себе задачная и диалоговая технологии. При дальнейшем углублении знаний, умений и компетенций на первое место выходит профессиональная подготовка студентов, и основная содержательная нагрузка переходит к диалоговой и игровой технологиям.

В литературе иногда педагогическая технология употребляется как синоним педагогической системы. Но понятие системы шире технологии. Поэтому, учитывая, что технология обучения – это составная процессуальная часть педагогической системы, представим модель комплексной педагогической системы личностно-ориентированного развивающего обучения, находящейся в диалектическом единстве с компетентностным подходом (Схема 1), составной процессуальной частью которой является предложенная в работе комплексная педагогическая технология «задача – диалог – игра». При этом мы придерживаемся определения В.А. Сластенина, что: «Под педагогической системой нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью разви-

тия личности и функционирующих в целом педагогическом процессе» [5, с. 72]. Выбор определения педагогической системы, предложенного В.А. Сластениным, в большей степени определяется близостью его взглядов с нашими на педагогическую технологию, которую он рассматривает «как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [5, с. 409]. Кроме того, В.А. Сластенин дает соотношение между технологией и педагогическим мастерством: «Совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство... и определяется личностными параметрами педагога. Одна и та же технология может осуществляться разными учителями, где и будут проявляться их профессионализм и мастерство» [5, с. 408].

Как видно из схемы, модель комплексной педагогической системы, используемой для формирования сложных физических понятий, включает преимущественно проблемно-поисковые методы обучения, развивающие познавательную самостоятельность студентов. Включение студентов в самостоятельную познавательную деятельность по формированию знаний, умений и компетенций на основе комплексной технологии «задача – диалог – игра» позволяет не только повысить качество предметных, философско-методологических и профессиональных достижений, но и изменить саму методологию учения. Для того чтобы студенты могли целенаправленно и эффективно использовать такую технологию, необходимо, чтобы они овладели научными методами познавательной деятельности.

Этому их необходимо обучать заранее. Следовательно, нужны специальные меры, особые технологии, направленные на формирование у студентов методологических знаний и на выработку умений ими пользоваться в процессе самостоятельной познавательной деятельности. С этой целью в методике обучения общей физике мы используем два подхода к научным методам и приемам познавательной деятельности. В одном случае научные методы рассматриваются как **средства обучения** физике и используются при формировании физических понятий. В другом случае они рассматриваются как **элементы содержания обучения**, которые усваиваются студентами в процессе обучения физике. Именно такой подход позволяет формировать у студентов «познавательную самостоятельность как ключевую компетенцию».

Познавательная самостоятельность студента развивается по мере повышения степени их самостоятельности от репродуктивного уровня к продуктивному, частично-поисковому и от него к исследовательскому. Самостоятельная научно-исследовательская деятельность студента представляет собой самый высокий уровень развития его познавательной самостоятельности.

Владение такой компетенцией, как «познавательная самостоятельность», предполагает, что студент понимает её значимость и ценность: как необходимого фактора развития его личности; академической мобильности; как перспективного фактора, который обеспечивает непрерывность образования и самообразования, повышения профессиональной квалификации и компетентности. Владение же навыками самообразования способствует самореализации личности и её непрерывному развитию.

Владение такой компетенцией, как «познавательная самостоятельность», предполагает, что студент понимает её значимость и ценность: как необходимого фактора развития его личности; академической мобильности; как перспективного фактора, который обеспечивает непрерывность образования и самообразования, повышения профессиональной квалификации и компетентности. Владение же навыками самообразования способствует самореализации личности и её непрерывному развитию.

В целом все виды познавательной самостоятельности определяют содержание предлагаемой нами модели комплексной педагогической системы обучения студентов в вузе, которая включает *три основных этапа*: 1) развитие студента за счёт внутреннего, спонтанного самоизменения; 2) мотивационная и целеполагающая учебная и профессиональная деятельность; 3) обучение ведет за собой развитие и формирует критическое и творческое мышление студентов

Первый этап. Репродуктивная и исполнительская деятельность обучение предполагает осознанное усвоение на уровне воспроизведения и практического применения знаний. Данный тип обучения обеспечивает решение важнейших задач профессиональной подготовки специалиста. Прежде всего, это экономичность во времени, фундаментальность, системность, науч-

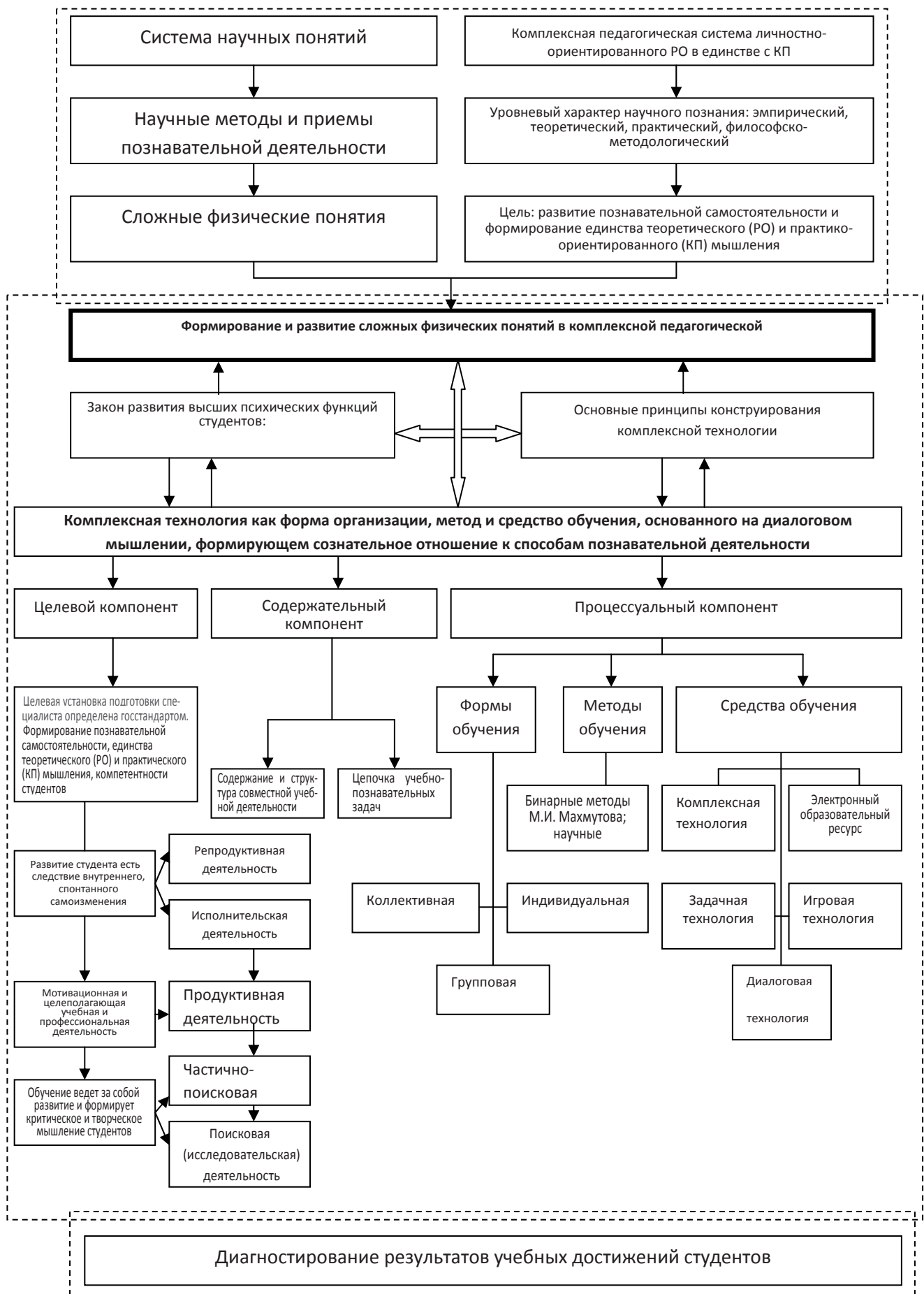


Рис. 1. Модель комплексной педагогической системы личностно-ориентированного развивающего обучения, находящейся в диалектическом единстве с компетентностным подходом

ность. Однако в рыночных условиях репродуктивное обучение становится недостаточно эффективным в подготовке конкурентно-способного специалиста. Когда превалируют репродуктивная и исполнительская деятельность, развитие студента осуществляется вследствие внутреннего, спонтанного самоизменения, на которое обучение оказывает слабое влияние. При этом развивается память, а не мышление. На этом этапе отрабатываются на основе многократного повторения действий (упражнений) необходимые умения и навыки.

Второй этап. Продуктивный вариант учебной деятельности определяется тем, что это мотивационная и целеполагающая учебная и профессиональная деятельность. Учебная деятельность направляется и побуждается различными учебными мотивами. Мотивы многообразны, среди них наиболее адекватные учебным задачам учебно-познавательные мотивы. Если они формируются у студента, то его учебная работа становится осмысленной и эффективной. В их основе лежит познавательная потребность, а также потребность в саморазвитии и в формировании профессиональной квалификации и компетентности студентов. Данный вариант состоит из ориентировочного, исполнительского и контрольно-систематизирующего этапов самостоятельной познавательной деятельности. Самостоятельная работа связана с повторением, обобщением, систематизацией ранее изученного в новых условиях, она осуществляется в зоне ближайшего развития.

Третий этап. Характеризуется тем, что вступают в силу законы и принципы развивающего обучения, которое ведет за собой развитие и формирует критическое и творческое мышление студентов. Ведущими видами деятельности выступают общение, учение, игра. При этом превалируют частично-поисковые и исследовательские формы обучения, которые содержат ряд новых элементов: логическое и интуитивное предвосхищение выдвижения и проверка гипотез, использование научных методов и приемов самостоятельной познавательной деятельности. В рамках данного этапа полноценно работает закон развития высших психических функций студентов в его расширительном варианте для высшей школы.

Таким образом, применение комплексной технологии «задача – диалог – игра» в рамках комплексной педагогической системы развивающего обучения в сочетании с компетентностным подходом обеспечивает целенаправленное погружение студентов в реальную профессиональную среду, что способствует формированию более эффективной профессиональной квалификации и компетентности, стремлению к непрерывному образованию и самообразованию. Профессионализм и компетентность являются теми качествами личности выпускника вуза, от которых зависят жизненные и трудовые успехи. Для конкурентоспособной личности специалиста главным является не объем получаемой информации, а умение творчески находить, усваивать и пользоваться ею.

Библиографический список

1. *Современные образовательные технологии в высшей школе.* Available at: https://studme.org/36694/pedagogika/sovremennye_obrazovatelnye
2. Сластенин В.А. *Введение в педагогическую аксиологию:* учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Под редакцией В.А. Сластенина, Г.И. Чижикова. Москва: Академия, 2003.
3. Никулина Г.С. *Личностно-ориентированные технологии. Технология диалогового обучения.* Available at: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2015/02/19/lichnostno-orientirovannye-tehnologii>
4. Загвязинский В.И. *Теория обучения: Современная интерпретация:* учебное. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001.
5. Сластенин В.А. и др. *Педагогика:* учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва: Академия, 2002.

References

1. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v vysshej shkole.* Available at: https://studme.org/36694/pedagogika/sovremennye_obrazovatelnye
2. Slastenin V.A. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu:* ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Pod redakciej V.A. Slastenina, G.I. Chizhakova. Moskva: Akademiya, 2003.
3. Nikulina G.S. *Lichnostno-orientirovannye tehnologii. Tehnologiya dialogovogo obucheniya.* Available at: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2015/02/19/lichnostno-orientirovannye-tehnologii>
4. Zagvyazinskij V.I. *Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretaciya:* uchebnoe. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Akademiya, 2001.
5. Slastenin V.A. i dr. *Pedagogika:* uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Pod redakciej V.A. Slastenina. Moskva: Akademiya, 2002.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 378+658

Anufrieva Yu.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Siberian State University of Communication Line, Recognised teacher of University of the West Scotland (Novosibirsk, Russia), E-mail: alex7@cn.ru

VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS OF THE ECONOMIC PROFILE IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF THE HIGHER EDUCATION. The article shares some results of tendencies in the development of vocational training of economic specialists in modern social and economic conditions. The main attention is paid to the general components of the educational process by preparation of economic specialists in the system of the higher education. The author of the paper offers directions of reserves of the improvement of professional education of economic workers in higher education institutions in conditions of modernization of the system of the higher education.

Key words: valuable orientations, axiological and competence-based approaches, economic shots, economic education, system of higher education, Federal state educational standards, individual educational routes, digital economy.

Ю.В. Ануфриева, канд. пед. наук, доц. каф. «Экономика транспорта» ФГБОУ ВО СГУПС, г. Новосибирск, E-mail: alex7@cn.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены некоторые тенденции развития профессиональной подготовки экономических кадров в современных социально-экономических условиях. Обращается внимание на основные компоненты образовательно-воспитательного процесса при подготовке экономических кадров в системе высшего образования. Предлагаются направления совершенствования

вания профессионального образования экономических кадров в условиях модернизации системы высшего образования и интеграции в цифровую экономику.

Ключевые слова: ценностные ориентации, аксиологический и компетентностный подходы, экономическое образование, система высшего образования, федеральные образовательные стандарты, цифровая экономика, индивидуальные образовательные маршруты.

Основные направления совершенствования системы профессиональной подготовки студентов экономического профиля в условиях модернизации высшего образования связаны с обеспечением ее большей мобильности с целью соответствия возрастающим требованиям цифровой экономики, современных технологий и производства.

В рамках концепции Федеральных государственных образовательных стандартов четвертого поколения, тенденции развития системы подготовки экономических кадров связаны с разработкой современных требований к качеству подготовки обучающихся с учётом профессиональных стандартов. В этой связи следует отметить некоторые особенности экономического образования в настоящее время: увеличение объема предметно-ориентированных занятий, ценностно-ориентированная функция разных видов практик, усиление требований к освоению образовательных программ, формирование различных универсальных компетенций: системное и критическое мышление, умение работать в команде, лидерство, способности к коммуникации, саморазвитию и др. [1; 2].

Условием реализации современных образовательных программ является решение кадровых, материально-технических, информационно-образовательных, финансовых проблем, которые напрямую связаны с вопросами аккредитации и лицензирования образовательных учреждений. Основные требования связаны с соответствием содержания и качества подготовки кадров по заявленному для государственной аккредитации образовательным программам федеральным государственным образовательным стандартам.

В современных условиях появление новых профессий и специальностей в сфере экономики, несомненно, влияют на содержание профессиональной подготовки студентов экономического профиля обучения, что делает необходимым корректировку учебных планов по направлениям подготовки укрупненных групп [3, с. 41].

Интеграция образовательных программ с профессиональными стандартами в соответствии с требованиями современного производства, вносят в подготовку бакалавров и магистрантов новое содержание с учетом утверждением программы развития цифровой экономики [4].

Сегодня обращение к цифровой экономике многие связывают с необходимостью подготовки экономических кадров, способных сочетать индивидуальные ценности с общественными интересами. Так, развитие цифровой экономики А.А. Азуан определяет как наличие «эффекта левши», когда речь идет о соизмеримости затрат на производство массового серийного производства и создание индивидуального уникального продукта [5]. Исследователи пришли к выводу, что высококвалифицированным трудом (творческие задачи, интеллектуальная работа) занимаются около 17% населения, а более 80% трудоспособного населения России не имеют навыков и компетенций для работы на современных рынках. На мировом рынке это в 1,5 раза меньше, чем в Японии или США, в 1,7 раза меньше, чем в Германии; вдвое ниже показателя Сингапура и в 2,6 раза – Великобритании. В результате опросов среди российских работодателей большинство из них считает, что у современных выпускников недостаточно практических навыков и специальных знаний, что свидетельствует о среднем уровне их профессиональной подготовки в вузах [6].

В 21 веке необходимо формирование новых групп компетенций современного профессионала. К примеру, Л.В. Шмелькова классифицирует их на три группы:

«**Цифровые компетенции** – уверенное и эффективное использование информационно-коммуникационных технологий для работы, отдыха и общения.

Предпринимательские компетенции – способности превращать идеи в действия через творчество, инновации и оценку рисков, а также способности планировать и управлять проектами.

«**Softskills**» – способности выстраивать межкультурные сетевые коммуникации (социальные и профессиональные), учиться и совершенствоваться и др.» [7, с. 3].

Таким образом, проблема подготовки новых экономических кадров связана с тем, что экономический эффект предприятий и государства будет ощутим тогда, когда модернизация высшего образования, технологическая среда, становление информационно-технологического уклада и другие преобразования будут учитывать социокультурные, профессиональные проблемы молодежи, готовность будущих специалистов отвечать современным требованиям.

Многие исследователи считают, что процесс формирования ценностных ориентаций обучающихся носит сложный динамический характер, затрагивающий все структуры личности: когнитивные (познавательные) и поведенческие (профессиональные) и другие. Как показывает педагогическая практика, формирование ценностных ориентаций обучающихся в системе высшего образования имеет характер познавательной деятельности и формируется на стадии довузовского образования с учётом особенностей мотивации учащихся старших классов.

Таким образом, в образовательной системе «школа–вуз–производство» сегодня существует необходимость отбора и анализа личностных и профессиональных ценностей, как в содержательном, так и в количественном отношении. Особенности такой образовательно-воспитательной деятельности включает постановку проблемы, диагностику, наблюдение, выводы, их проверку, учет познавательной рефлексии, что обеспечивает успешное самоопределение обучающихся в новых социально-экономических условиях.

На наш взгляд, в основе вузовской подготовки экономических кадров в системе высшего образования должны сочетаться компетентностный и аксиологический подходы, которые способствуют формированию социоадекватного отношения к миру, жизненному и профессиональному самоопределению обучающихся.

Реализация вузовского этапа формирования ценностных ориентаций будущих специалистов потребовала разработки инновационного научно-методического сопровождения; выделения ценностных категорий («ответственность», «лидерство», «коммуникабельность», «здоровьесбережение», «творчество», «саморазвитие», «эмоциональный интеллект», «профессиональная культура», «умение работать в команде», «нравственные качества», «умение комбинировать и сочетать знания», «инновационность», «предприимчивость»); проектирования индивидуальных образовательных маршрутов и портфолио. Для этих целей были разработаны и апробированы в учебной практике вариативные дисциплины: «Корпоративная социальная ответственность», «Экономика труда», «Экономика транспорта», «Лидерство и управление изменениями», «Мотивация и стимулирование труда», «Аутсорсинг на транспорте», «Организация научно-педагогической работы в высшей школе», образовательной программы академической магистратуры направления подготовки «Экономика фирмы и отраслевых рынков». Сохранение информации об учебной и профессиональной деятельности обучающихся (курсовых и расчетно-графических работ, рефератов, отчетов по практике, выпускных квалификационных работ, оценок и результатов личных достижений) способствуют формированию их персональной «карьерной истории».

В ходе проведенного нами исследования доказано, что индивидуальная маршрутизация образовательного процесса способствует формированию ценностных ориентаций на уровне каждого студента, учитывает возрастные способности: мировоззренческие; социально-психологические, индивидуально-психологические.

Развитие системы ценностей («ценности-адаптации, ценности-социализации, ценности-индивидуализации») будущих специалистов связано с поиском объективных критериев дальнейшего совершенствования системы высшего образования. При таком подходе система ценностей и ценностных ориентаций студентов будет адекватно отвечать требованиям общества и современного производства.

Проведенное нами исследование формирования ценностных ориентаций будущих экономистов включило оценку изменений личностных, мотивационных и деятельностных компонентов на всех этапах их обучения.

Следует отметить, что вузовский этап является продолжением подготовки на принципах последовательности и преемственности при формировании ценностных ориентаций студентов.

В проведенном нами исследовании, на вузовском этапе формирования ценностных ориентаций будущих специалистов в целях активизации ценностных и мотивационных установок, использовались современные формы и методы образовательно-воспитательного процесса, развивающие навыки командной работы, а также межличностной и межкультурной сетевой коммуникации; принятия решений в профессионально-социальных ситуациях; выявления факторов, характеризующих отношение к работе и другие; современные системы оценивания (рейтинговые, комплексные, электронные) и др. Поддержание и развитие мотивации каждого обучающегося с помощью обеспечения его всеми образовательными элементами предоставляет возможности раскрытия его индивидуальных способностей и талантов.

В ходе исследования отмечено, что для современных специалистов на вузовском этапе, особое значение имеет система морального стимулирования, формирования элементов профессиональной и корпоративной культуры, социальной ответственности, позволяющих повысить их уровень мотивации и эффективности работы в дальнейшем на предприятии.

Например, в ходе исследования использовались диагностика и инновационные формы образовательной деятельности, научно-методическое обеспечение, позволяющие выявлять и развивать у обучающихся лидерские способности. Для формирования такой ценностной ориентации как «лидерство» были разработаны подходы к отбору студентов в лидерские группы (кадровый резерв), содержание учебных модулей: «Корпоративная культура в системе управления производством», «Корпоративная социальная ответственность», «Лидерство и управление изменениями», педагогическое сопровождение.

На этапе формирования «Softskills» (межличностных и межкультурных коммуникаций) к задачам педагога относилась организация образовательно-воспитательного процесса в направлении переживания, ощущения учащимися содержания получаемой информации. В ходе исследования нами использовались развивающие личностно-ориентированные технологии (диалог, диспут, кейс-задача, деловая игра, заполнение электронного портфолио и др.).

В качестве дополнительных заданий использовались следующие:

- выдвижение некоторых норм и предложений, которые воспринимаются обучающимися как данность;
- корректировка реализуемой инициативы, если она одобрена всем коллективом;
- постановка обучающихся в ситуации выбора, что способствует прояснению их позиций в происходящем.

Так, на этапе восприятия ценностных ориентаций будущих специалистов происходит оценка представлений о личностных и общественных ценностях. Понимание необходимости присвоения ценностных ориентаций как важных факторов личного и профессионального развития.

Результаты проведенного нами исследования позволили сделать вывод об определенной однородности ценностной сферы обучающихся, что объясняется одинаковой социально-культурной сферой становления и их возрастными особенностями.

На основе анализа можно сделать вывод, что эффективное управление изменениями в образовательно-воспитательном процессе обеспечивается анализом внутренних и внешних факторов: сочетанием различных современных образовательных моделей подготовки (сетевых, виртуальных, дистанционных и др.); использованием разнообразных фондов оценочных средств (расчетно-графических и имитационных заданий; ролевых и деловых игр; тренингов; моделирования социально-эконо-

мических, управленческих мотивационных ситуаций (case-study); разработки научных проектов; заданий на практики с усилением инженерной составляющей; индивидуальных планов к выпускным квалификационным работам, портфолио); использование технических и информационных средств обучения; самореализации студентов посредством участия в олимпиадах, проектах, грантах, конференциях, круглых столах и др.

Таким образом, для эффективного управления образовательным процессом в вузе необходимо решение нескольких групп задач. Первая группа связана с выявлением факторов, влияющих на изменение профессиональной подготовки студентов экономического профиля обучения, на их ценностные ориентации.

Вторая группа задач связана с проведением диагностики изменений ценностных ориентаций обучающихся экономического профиля в вузе, определение характеристик и направленности изменений их профессиональной подготовки.

Третья группа задач направлена на определение динамики ценностных ориентаций студентов в ходе образовательно-воспитательного процесса на различных уровнях подготовки в вузе.

Четвертая группа задач предполагает выявление тенденций трансформации профессиональной подготовки экономических кадров; создание педагогических условий, позволяющих реализовывать изменения в профессиональной подготовке; оценка педагогических рисков и результатов происходящих изменений; повышение уровня квалификации профессорско-преподавательского состава в вузе.

Пятая группа задач связана с разработкой и реализацией научно-методического обеспечения, формирующего все уровни компетенций влияющего на профессионально-ценностное самоопределение будущих специалистов в сфере экономики.

Проведённое исследование показало, что традиционные методы и формы организации учебно-познавательной деятельности не обеспечивают в полной мере возможности формирования ценностных ориентаций обучающихся экономического профиля, не способствует совершенствованию профессиональной подготовки экономических кадров.

Сегодня в рамках модернизации высшего образования необходимо обязательное использование в образовательно-воспитательном процессе инновационных образовательных методов, способности и готовности педагога к педагогическому риску, понимания единства образования, науки, культуры, воспитания и самообразования [8, с. 6].

Собственный опыт показал, что управление изменениями профессиональной подготовки студентов, основанное на ценностном осмыслении оценки результатов поэтапного формирования общекультурных (универсальных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций на базе ключевых ценностных ориентаций будущих экономистов позволяют говорить об успешном процессе их профессионально-ценностного становления [9, с. 41].

Таким образом, процесс совершенствования профессиональной подготовки экономических кадров в системе высшего образования должен включать ценностно-профессиональное содержание образовательных программ, ориентированных на развитие творческого и лидерского потенциала, инженерно-экономического мышления, деловой активности обучающихся через формирование индивидуальных образовательных траекторий, что позволяет придать экономическому образованию новую направленность в современных социально-экономических условиях.

Понимание необходимости изменений в профессиональной подготовке студентов экономического профиля позволяет определить ориентиры развития отечественной системы образования, где регуляторами являются ценностные ориентации и конкурентные преимущества экономических кадров.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования направления подготовки 38.04.01 Экономика (уровень магистратура) (проект ФГОС – 4)*. Available at: <http://regulation.gov.ru>
2. *ФГОС высшего образования направления подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриат) (проект ФГОС – 4)*. Available at: <http://regulation.gov>
3. Суева Н.Б. ФГОС – 4: Будущее профессионального образования. *Профессиональное образование. Столица*. 2016; 4: 41 – 42.
4. *Распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 г. N 1632-р Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации»*. Available at: <http://base.garant.ru/71734878>
5. Азуан А.А. Считаю себя великими и большими, а экономику имеем 3% от мировой. *Новая газета*. 2017; 130: 14 – 15.
6. Хамми И. *Цифровая экономика: Как будет меняться рынок труда с 2018 по 2025годы*. Available at: http://neohr.ru/kadrovye-voprosy/article_post/tsifrovaya-ekonomika-kak-budet-menyatsya-rynok-truda-s-2018-po-2025-gody

7. Шмелькова Л.В. Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее. *Дополнительное профессиональное образование в стране и мире*. 2016; 8 (30): 1 – 4.
8. Глушков В.Ф., Ануфриева Ю.В. Память и принятие решений в условиях действия рисков. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 1 (50): 5 – 7.
9. Ануфриева Ю.В. Структура ценностей студентов экономического профиля и педагогические риски. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1 (62): 37 – 41.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya napravleniya podgotovki 38.04.01 'Ekonomika (uroven' magistratura) (proekt FGOS – 4)*. Available at: <http://regulation.gov.ru>
2. *FGOS vysshego obrazovaniya napravleniya podgotovki 38.03.01 'Ekonomika (uroven' bakalavriat) (proekt FGOS – 4)*. Available at: <http://regulation.gov>
3. Sueva N.B. FGOS – 4: Budushee professional'nogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2016; 4: 41 – 42.
4. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 28 iyulya 2017 g. N 1632-r Ob utverzhdenii programmy "Cifrovaya 'ekonomika Rossijskoj Federacii"*. Available at: <http://base.garant.ru/71734878>
5. Azuan A.A. Schitaem sebya velikimi i bol'shimi, a 'ekonomiku imeem 3% ot mirovoj. *Novaya gazeta*. 2017; 130: 14 – 15.
6. Hammi I. *Cifrovaya 'ekonomika: Kak budet menyat'sya rynek truda s 2018 po 2025gody*. Available at: http://neohr.ru/kadrovye-voprosy/article_post/tsifrovaya-ekonomika-kak-budet-menyatsya-rynek-truda-s-2018-po-2025-gody
7. Shmel'kova L.V. Kadry dlya cifrovoy 'ekonomiki: vzglyad v budushee. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire*. 2016; 8 (30): 1 – 4.
8. Glushkov V.F., Anufrieva Yu.V. Pamyat' i prinyatie resheniy v usloviyah dejstviya riskov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 1 (50): 5 – 7.
9. Anufrieva Yu.V. Struktura cennostej studentov 'ekonomicheskogo profilya i pedagogicheskie riski. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 37 – 41.

Статья поступила в редакцию 29.01.18

УДК 371.398:78(571.150-25)"175..."

Vinogradov V.A., senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: vva1951@yandex.ru

MUSIC EDUCATION IN BARNAUL IN THE SECOND HALF OF THE XVIII CENTURY. The researcher uses archive materials to make an attempt to reconstruct the beginning of the musical education in Barnaul in the period of the 18 century. The work characterizes the musical education as playing an increasing role in teaching music to children of various strata of the population. The work is based on the study of documents of the State archive of the Altai Krai of the 18 century and analyzes the conditions of the interest in music in various spheres of public life. The work considers the questions of organization of the music education in educational institutions of Barnaul. The article presents the contribution to the region's leaders in the creation of the orchestra at the mountain battalion, i.e. the purchase of musical instruments and music publications, sending S. Ivanov to learn the "musical sciences" in St.-Petersburg. The author concludes that the development and establishment of the musical culture in Barnaul in the second half of the 18 century relates to the social-economic development of the vast territory of the Kolivan-Voskresensk and to the changes in everyday life. Reflection and evaluation of musical and educational experience of the enlightenment creates the prospect of further study of the achievements of the past and present provincial of culture of Russia.

Key words: Kolyvan-Voskresensky mining district, Barnaul, spiritual management, music classes, musical instruments, orchestra.

V.A. Виноградов, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: vva1951@yandex.ru

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОСВЕЩЕНИЕ В БАРНАУЛЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII ВЕКА

В статье на основе архивных материалов, предпринята попытка реконструкции истоков музыкального образования и просвещения в Барнауле в указанный период. Отмечается возрастающая роль обучения музыке детей различных слоёв населения города. На основе изучения документов Государственного архива Алтайского края XVIII в. анализируются условия возникновения интереса к музыке в различных сферах общественной жизни. В работе рассматриваются вопросы организации музыкального образования в учебных заведениях Барнаула. В статье отражен вклад руководителей региона в создании оркестра при горном батальоне, приобретении музыкальных инструментов и нотных изданий, отправке обучению «нотным наукам» в Санкт-Петербург солдатского сына С. Иванова. Автор делает вывод, что в развитии и становлении музыкальной культуры в Барнауле второй половины XVIII в. прослеживается связь между активным социально-экономическим освоением обширной территории Колывано-Воскресенского горного округа и изменениями в повседневной жизни. Осмысление и оценка музыкально-образовательного опыта эпохи Просвещения создаст перспективу дальнейшего исследования достижений прошлого и настоящего провинциальной культуры России.

Ключевые слова: Колывано-Воскресенский горный округ, Барнаул, духовное правление, музыкальные классы, музыкальные инструменты, оркестр.

Знакомство с историей музыкального образования в Барнауле позволяет внести новые черты и картину становления музыкальной культуры в России, в наше представление о музыкальном образовании в Сибири второй половины XVIII века. Значительное количество документов из Государственного архива Алтайского края (ГААК) сохранили имена первых музыкантов, сведения о приобретении музыкальных инструментов и нотно-музыкальной литературы, а также о функционировании «оперного дома», «музыкальных классов» при горнозаводской школе, церковно-певческом обучении.

Историография обозначенной темы носит фрагментарный характер. В обобщающем труде «Музыкальная культура Сибири» указывается о наличии музыкальной школы в Барнауле, монографиях А.Н. Копылова, М.Р. Маняхиной, С.В. Нестеровой, историко-краеведческих публикациях В.Ф. Гришаева, М.И. Юда-

левича рассмотрены отдельные сюжеты музыкальной жизни, практика зарождения и развития народного образования и учебных заведений на Алтае и Барнаула [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Наш анализ базируется на вновь обнаруженных документах. Они позволяют значительно расширить подходы к изучению истоков музыкального образования и просвещения в Барнауле во второй половине XVIII века, полнее представить одну из малоизвестных страниц отечественной музыкальной культуры в условиях дихотомии «столица-провинция».

Цель статьи: определить сущность и характер истоков музыкального образования и просвещения в Барнауле, реконструировать результаты музыкального обучения и воспитания в учебных заведениях Барнаула во второй половине XVIII века. Обозначенная цель конкретизируется задачами рассмотрения Барнаула как административного центра региона в специфич-

ческих условиях управления Колывано-Воскресенским горным округом.

Истоки освоения элементарных музыкальных навыков в Барнауле восходят к традициям православной церковной культуры. Певческая основа изначально определяла специфику православного богослужения. При этом музыкальный элемент постоянно присутствует в ней, где чтение и пение образует интонационное целое. Поэтому в учебных программах конфессиональных учебных заведений важно место отводилось «книжечности и пению по ноте». Неразрывно между собой связанные они служили исходной точкой образованности церковнослужителей. Первое упоминание о школе «латинского диалекта», «латинского толка», «славяно-русской», «русской» относится к 1760 г. [7] Возникновение школы было инициировано Тобольской консисторией для обучения малолетних детей приходов Барнаульского заказа при Петропавловской церкви. В 1762 г. в Барнаульской «латинского диалекта школе» числилось 18 детей из 9 приходов [8]. Однако при проведении инспекции «иеромонахом Вениамином Тобольской семинарии учителем» в 1764 г., в списке отмеченных оказалось всего 10 учеников, поступивших в 1760–1764 гг. в возрасте от 10 до 16 лет, при этом 4 старших ученика находились в бегах [9]. Учитывая неблагоприятное состояние школы, духовное правление поощряло домашнее обучение и всю ответственность за качество и уровень обученности возложило на родителей, которые регулярно отчитывались перед Духовным правлением. Певческими навыкам и «петь по ноте» в виде обязательных начинали обучать с 10-11 лет, поскольку без умения читать, практически невозможно было усвоить тексты нотных октоихов, ирмологов. Были и исключения. Довольно часто в характеристиках священнослужителей встречается запись «поёт наслышкою», но для этого надо было обладать хорошими музыкальными способностями. В краевом архиве сохранилось множество «доношений» из разных приходов Барнаульского заказа с формулировкой «обучается петь по ноте»; «твердит вторую часть ирмология нотного пения»; «оказался в книжечности надежным и по ноте петь октоиха обучившимися» и т. д. [10]. Однако, особенно в тех случаях, когда вопрос касался профессиональной подготовки певчих, Тобольская консистория неоднократно инспектировала существующие школы своей епархии и результаты домашнего обучения. В ноябре 1766 г. от префекта Тобольской семинарии иеромонаха Савватий посетил приходы Барнаульского заказа. В своем рапорте в местное духовное правление он, в частности, писал: «Усмотрен мною в Барнаульской латинской школе исправный голосом Бийской крепости священника Ивана Соколова сын его Гаврило, да по свидетельству Барнаульского духовного правления имеются исправные голосами Колыванского завода священника Иоанна Иваницкого дети Федор и Яков, которых да благословит Барнаульское духовное правление отослать в Тобольск в певческую при дому архиерейскую школу» [11].

Активное воздействие на качество и уровень музыкального образования и просвещения оказывали указы святаейшего правительствующего Синода. Это нашло свое отражение в расширении сферы распространения и обеспечения преемственности традиций православной певческой культуры в самых отдаленных регионах России. Так, например, в указах от 10 мая 1797 г. и от 31 октября 1798 г. предписывалось: «производили пение без всякой воленицы, <...> что касается до концертов, то хотя оные таковым певчим и позволяется, но с тем, чтобы пение их производило <...> и выразительностью церковных стихов, при всем этом никаких выдуманных стихов в церковное пение не употреблять, а петь или приличный псалом или обыкновенный каноник»; «вновь возводимых по городам русских школах непременно обучены были церковному кругу и по нотному пению по всем напевам» [12]. Эффективному решению поставленных задач принадлежало комплектованию церковных и личных библиотек священнослужителей. В структуре книжных фондов достойное место занимали певческие книги. В 1793 г. в церквях Барнаульского заказа насчитывалось 190 нотных-певческих книг (октоихи, ирмологи, обиходы, азбуки) [13]. Репертуар фондов библиотек имел прикладное назначение, рассчитанное на выполнение церковных нужд. По этим книгам, обучающиеся приучались к традиционному, уставному пению. Так, «Сокращенный обиход» нотного пения 1778 г. издания, был приспособлен для самостоятельной подготовки к певческим навыкам. В качестве приложения к нему, отдельно издавалась «Азбука нотного пения» [14]. В списках книг кроме перечисленных упоминаются также «Книга Благородная молебного пения», «Правильник Ки-

евопечерский», требующие специфических знаний норм музыкального искусства: навыков ансамблевого пения, метра, ритма, гармонии [15].

Таким образом, религиозное музыкальное образование и просвещение явилось одним из главных трансляторов традиций православной певческой культуры. Церковь выполняла универсальные культурно-просветительные функции: комплектование библиотек, распространение знаний и грамоты в отдаленных приходах.

Светское музыкальное образование в Барнауле связано с открытием «музыкальных классов» при горнозаводской школе в 80-е гг. XVIII в., сыгравшие значительную роль в активизации музыкальной жизни города. К занятиям в «музыкальных классах» были привлечены дети военнослужащих. Обучение музыке начиналось в возрасте 8 – 9 лет. Программа включала вокальную и инструментальную музыку. Специализация обучающихся определялась необходимостью подготовки музыкантов (барaban, флейта) для нужд Колывано-Воскресенского горного батальона, а остальные дети привлекались для пения на клиросе в храмах.

В апреле 1780 г. «смотритель над чертежной и школами» В.С. Чулков составил список обучающихся в горнозаводской школе с краткой припиской «кто чему обучается». Из 220 учеников «словесного» и «арифметического» классов 32 ученика в возрасте от 9 до 15 лет обучались музыке. Из них «пением» обучалось 12 человек, «музыке» 14 человек, «обучается в барабанах» 3 человек, «играть на флейте» 3 человек [16]. Общее количество обучавшихся за (1780 – 1797 гг.) составило более 80 человек. Дети обучались хоровому пению, игре на духовых и струнных инструментах имевшихся в батальоне.

В фондах краевого архива сформировалось несколько однотипных «Табелей», «Списков», «Росписей» и «Выписок» на имя начальников Колывано-Воскресенских заводов от командиров Горного батальона. В этих документах тщательно расписано о состоянии амуниции, сроках эксплуатации обмундирования, в том числе и о наличии музыкальных инструментов, год их приобретения, количестве музыкантов и т. д. Судя по обнаруженным документам, к середине 70-х гг. сложились предпосылки для создания оркестра. В найденных документах второй половины XVIII в. упоминается около 30 фамилий музыкантов – гобоистов, валторнистов, трубачей, фаготистов, барабанщиков, струнников. О количестве инструментов в батальоне периода правления Б.И. Меллера (1779 – 1785) мы можем судить по «Табели Колывано-Воскресенского батальона орудийных, мундирных и амуниционных вещах, сколько по штату и, что указом содержать велено и ныне при батальонах состоит <...> учиненный 29 января 1780 года» [17]. Среди них отмечены 16 духовых инструментов и 4 барабана, в том числе 5 гобоев, 2 фагота, 2 трубы, 2 валторны, 2 флейты. Также в документах 90-х гг. упоминается о наличии в батальоне «четыре скрипки и альт виола и на них играть можно» [18].

Отрывочные материалы сохранились об использовании инструментов и музыкантов батальона Б.И. Меллером в личных целях. Так, например, в своем рапорте в заводскую контору (1779), сержант А. Курдюмов отчитался о купленных в Санкт-Петербурге 6 духовых инструментов и за «оные отдано денег 30 рублей, и по приказанию областного правителя Бориса Ивановича Меллера, оставлены при нём». [19] В этом же деле также упоминается и о службе 11 военнослужащих, которые «находятся при доме Вашего превосходительства в музыкантах» и сверхкомплектные в «музыкантах» [20]. Приведенные факты можно рассматривать о содержании домашней «инструментальной капеллы» Б.И. Меллером за счёт казенных денег, которая могла привлекаться для проведения различных развлекательных мероприятий.

Оркестр могли приглашать и другие чиновники Горного округа. Так, например, в своих мемуарах В. Хвостов, будущий губернатор Томской губернии, а в то время капитан горного батальона, пишет: «Советник Соболев в 1782 г. устраивал музыкальные вечера, на котором присутствовали советник Борисов, прокурор Таптыков, обер-бергмейстер Делаacroer, представители местного «лучшего общества» [21, с. 75].

Насколько позволяют судить найденные документы, оркестр был сформирован из музыкантов, состоявших на довольствии солдат батальона сверх штатного расписания. Окончательно в структуре батальона оркестр сформировался в 90-е гг. в период правления Г.С. Качки (1785 – 1798) и по официальным бумагам представлял команду «музыкальных наук». Выделение одного из подразделений батальона в особую группу позволяет нам утверждать о создании профессионального оркестра со всеми выте-

кающими отсюда последствиями. С одной стороны, это касается образовательного уровня музыкантов: знание нотной грамоты, умения и навыки владения инструментом. С другой стороны, функционирование любого оркестрового коллектива предполагает наличие квалифицированного капельмейстера. Инициативу решения проблемы взял на себя Г.С. Качка. По согласованию с членом кабинета Кабинета ЕИВ П.А. Соимоновым, один из первых выпускников «музыкальных классов», сын отставного солдата Степан Иванов, был отправлен в Санкт-Петербург для совершенствования мастерства в «инструментальной и вокальной музыке» [22].

По приезду из Санкт-Петербурга, в ноябре 1792 г. С. Иванов обратился с рапортом на имя капитана А.М. Аболтина, в котором он подробно описал состояние казенных инструментов и составил реестр на приобретение новых инструментов и нот «самых нужных для духовой инструментальной музыки, а именно концертов, симфоний, серенад и маршей» [23].

Организация «музыкальных классов» потребовала приобретения учебно-методического материала. В фондах библиотеки Колывано-Воскресенских заводов зафиксированы несколько нотно-музыкальных изданий XVIII в. как дидактического, так и развлекательного характера. В числе книг по методике упоми-

наются наиболее известные труды, опубликованные во второй половине XVIII в. — И. Кванц «Опыт наставления на поперечной флейте» изданного на немецком языке в 1752 г., «Методический опыт, каким образом можно выучить детей читать музыку столь же легко, как и обыкновенное письмо», переведенное на русский с французского языка в 1773 г. и «Клавикордная школа с примерами и изъяснениями» 1773 г. Г.С. Лелейна, которые могли быть использованы в качестве основных методических указаний при обучении детей [24].

Таким образом, рассмотренные материалы показывают, что развитие и становление музыкального образования и просвещения в Барнауле во второй половине XVIII века происходило при поддержке администрации Колывано-Воскресенского горного Округа, Барнаульского духовного правления. В относительно короткие сроки им удалось достичь заметных результатов. Успехи музыкального образования и просвещения были связаны с Барнаулом. Именно он определял как темпы, так и региональные особенности этого процесса, благодаря которому возникли и сложились основные компоненты и организационные формы образования, просвещения и обучения музыке, а «музыкальные классы» обрели определенное место в системе горнозаводского образования.

Библиографический список

1. Роменская Т.А. Музыкальная культура Сибири от походов Ермака (1582 г.) до крестьянской реформы 1861 года. *Музыкальная культура Сибири*: В 3 т. Новосибирск: Новосибирская государственная консерватория им. М.И. Глинки, 1997; Т. 2. Кн. 1: 110 – 114.
2. Копылов А.Н. Очерки культурной жизни Сибири XVII – начала XIX вв. Новосибирск: АН СССР. Сибирское отделение. Институт истории, филологии и философии. 1974: 229 – 230.
3. Маняхина М.Р. *Русская православная церковь в конфессиональных процессах в истории культуры Сибири (XVII-начало XX вв.)*. Санкт-Петербург: АССПИИ, 2003: 124, 128 – 129;
4. Нестерова С.В. *Структурообразующие факторы региональной культуры юга Западной Сибири (XVIII – первая треть XX вв.)*. Алтайский государственный университет. Барнаул: Издательство АГУ, 2004: 207.
5. Гришаев В.Ф. «Театральный дом» в Барнауле. *Алтайский сборник*. Барнаул, 1992; Выпуск 15: 29 – 34.
6. Юдаевич М.И. Барнаул (1730-1917): *Историко-публицистический очерк о дореволюционной жизни Барнаула*. Барнаул, 1992: 78 – 101.
7. *Государственный архив Алтайского края*. ГААК. Ф. 26. Д. 7. Л. 48.
8. ГААК. Ф. 26. Д. 804. Л. 103.
9. ГААК. Ф. 26. Д. 440. Л. 4 об.
10. ГААК. Ф. 26. Д. 1119. Л. 6; Д. 440. Л. 49; Д. 17. Л. 39.
11. ГААК. Ф. 26. Д. 440. Л. 21.
12. ГААК. Ф. 26. Д. 59. Л. 5.
13. ГААК. Ф. 26. Д. 1222. Л. 9 об.
14. Вольман Б.Л. *Русские печатные ноты XVIII века*. Ленинград: Музгиз, 1957: 22.
15. ГААК. Ф. 26. Д. 1222. Л. 15.
16. ГААК. Ф. 169. Оп. 1. Д. 14. Лл. 350 – 370.
17. ГААК. Ф. 169. Оп. 1. Д. 60. Лл. 7 об. – 7, 23
18. ГААК. Ф. 169. Оп. 1. Д. 706. Лл. 93 – 93 об.
19. ГААК. Ф. 169. Оп. 1. Д. 13. Лл. 50 – 50 об.
20. ГААК. Ф. 169. Оп. 1. Д. 60. Лл. 17 об. – 18, 33 – 33 об.
21. Роменская Т.А. Музыкальная культура Сибири от походов Ермака (1582 г.) до крестьянской реформы 1861 года. *Музыкальная культура Сибири*: В 3 т. Новосибирск: Новосибирская государственная консерватория им. М.И. Глинки, 1997; Т. 2. Кн. 1: 75.
22. ГААК. Ф. 169. Оп. 1. Д. 616. Л. 279.
23. ГААК. Ф. 169. Оп. 1. Д. 706. Л. 94 об.
24. ГААК. Ф. 66. Оп. 1, Д. 2. Лл. 233 об.; Ф. 169. Оп. 1. Д. 13, Лл. 223, 220.

References

1. Romenskaya T.A. Muzykal'naya kul'tura Sibiri ot pohodov Ermaka (1582 g.) do krest'yanskoj reformy 1861 goda. *Muzykal'naya kul'tura Sibiri*: V 3 t. Novosibirsk: Novosibirskaya gosudarstvennoj konservatoriya im. M.I. Glinki, 1997; T. 2. Kn. 1: 110 – 114.
2. Kopylov A.N. Oчерки kul'turnoj zhizni Sibiri XVII – nachala XIX vv. Novosibirsk: AN SSSR. Sibirskoe otdelenie. Institut istorii, filologii i filosofii. 1974: 229 – 230.
3. Manyahina M.R. *Russkaya pravoslavnyaya cerkov' v konfessional'nyh processah v istorii kul'tury Sibiri (XVII-nachalo XX vv.)*. Sankt-Peterburg: ASSPIN, 2003: 124, 128 – 129;
4. Nesterova S.V. *Strukturoobrazuyushie faktory regional'noj kul'tury yuga Zapadnoj Sibiri (XVIII – pervaya tret' XX vv.)*. Altajskij gosudarstvennyj universitet. Barnaul: Izdatel'stvo AGU, 2004: 207.
5. Grishaev V.F. «Teatral'nyj dom» v Barnaule. *Altajskij sbornik*. Barnaul, 1992; Vypusk 15: 29 – 34.
6. Yudalevich M.I. Barnaul (1730-1917): *Istoriko-publicisticheskij oчерk o dorevolucionnoj zhizni Barnaula*. Barnaul, 1992: 78 – 101.
7. *Gosudarstvennyj arhiv Altajskogo kraja*. GAAK. F. 26. D. 7. L. 48.
8. GAAK. F. 26. D. 804. L. 103.
9. GAAK. F. 26. D. 440. L. 4 ob.
10. GAAK. F. 26. D. 1119. L. 6; D. 440. L. 49; D. 17. L. 39.
11. GAAK. F. 26. D. 440. L. 21.
12. GAAK. F. 26. D. 59. L. 5.
13. GAAK. F. 26. D. 1222. L. 9 ob.
14. Vol'man B.L. *Russkie pechatnye noty XVIII veka*. Leningrad: Muzgiz, 1957: 22.
15. GAAK. F. 26. D. 1222. L. 15.
16. GAAK. F. 169. Op. 1. D. 14. Ll. 350 – 370.
17. GAAK. F. 169. Op. 1. D. 60. Ll. 7 ob. – 7, 23
18. GAAK. F. 169. Op. 1. D. 706. Ll. 93 – 93 ob.
19. GAAK. F. 169. Op. 1. D. 13. Ll. 50 – 50 ob.
20. GAAK. F. 169. Op. 1. D. 60. Ll. 17ob.-18, 33 – 33 ob.
21. Romenskaya T.A. Muzykal'naya kul'tura Sibiri ot pohodov Ermaka (1582 g.) do krest'yanskoj reformy 1861 goda. *Muzykal'naya kul'tura Sibiri*: V 3 t. Novosibirsk: Novosibirskaya gosudarstvennoj konservatoriya im. M.I. Glinki, 1997; T. 2. Kn. 1: 75.
22. GAAK. F. 169. Op. 1. D. 616. L. 279.
23. GAAK. F. 169. Op. 1. D. 706. L. 94 ob.
24. GAAK. F. 66. Op. 1, D. 2. Ll. 233 ob.; F. 169. Op. 1. D. 13, Ll. 223, 220.

Статья поступила в редакцию 26.01.18

УДК 37

Kindrya N.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Language Training, Financial University under the Government of the Russian Federation Russia (Moscow, Russia), E-mail: ods@fa.ru

TAKING INTO ACCOUNT THE INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF FOREIGN STUDENTS WHEN TEACHING THEM RUSSIAN AT THE PREPARATORY FACULTY. The task of each stage of education, including the initial one, is determined not only by the ultimate goal of instruction, but also by the conditions for which this task is formulated. Conditions usually mean external factors, such as the terms of training, the presence or absence of the language environment, nationality, the future specialization of the student. Taking into account these factors, the process of teaching Russian to foreigners begins. Internal factors, such as individual characteristics of students are not taken into account. However, the author's practical work shows that it is difficult to engage in groups formed without taking into account the individual differences of students.

Key words: initial stage, individual features, abilities, complex of individual properties, experimental research.

Н.А. Киндря, канд. филол. наук, доц. Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ods@fa.ru

УЧЁТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

Задача каждого этапа обучения, в том числе и начального, определяется не только конечной целью обучения, но и теми условиями, применительно к которым сформулирована эта задача. Обычно, говоря об условиях, называют внешние факторы – сроки обучения, наличие или отсутствие языковой среды, национальность, будущую специальность студента. С учёта этих факторов начинается процесс обучения русскому языку иностранцев. Внутренние же факторы – индивидуальные особенности студентов – не принимаются во внимание. Практика, однако, показывает, что заниматься в группах, сформированных без учета индивидуальных различий студентов, трудно.

Ключевые слова: начальный этап, индивидуальные особенности, способности, комплекс свойств индивида, экспериментальное исследование.

Применяемые приёмы и методы обучения оказываются неэффективными то для одних студентов, то для других. Можно предположить, что разный уровень овладения языком, с которым приходят студенты к концу начального этапа, есть следствие применения одинаковых приемов обучения без учета того, что темп развития речевых навыков и умений, количество и качество необходимых упражнений неодинаковы для студентов, обладающих разными индивидуальными особенностями. Для того чтобы управлять процессом развития речевых навыков и умений, надо установить как, когда, при каких условиях студенты, обладающие разными индивидуальными особенностями, будут успешно овладевать языком. Изучение литературы по вопросу об индивидуальных различиях и способностях, прежде всего работ А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, Н.С. Лейтес, Н.Д. Левитова и других психологов, позволило определить принципы проведенного исследования. Исходными положениями при выдвижении гипотезы были следующие:

I. Способность – это свойства индивида, комплекс которых обуславливает успешность выполнения определенной деятельности [1]. Один комплекс обеспечивает быстрое, легкое и правильное выполнение деятельности при сравнительно небольшом индивидуальном опыте человека в данной области, другой требует значительного индивидуального опыта, настойчивости и трудолюбия, прежде чем выполнение деятельности станет успешным.

II. Комплекс свойств индивида, обуславливающих большую или меньшую успешность выполнения определенной деятельности, включает:

- 1) самые общие свойства – память, трудолюбие, настойчивость и т. д.;
- 2) общие свойства, т. е. общие особенности мыслительной деятельности: гибкость, подвижность мыслительных процессов, сообразительность и т. д.;
- 3) специальные свойства – особенности, необходимые для выполнения только данного вида деятельности [2].

Рассмотрим эти свойства. Самые общие и общие свойства, взятые сами по себе, вне конкретной деятельности, не могут характеризовать способности к определенному виду деятельности, так как сообразительный индивид в одном виде деятельности может проявить удивительную несообразительность в другом. Эти свойства и их различия (например, логическая и механическая память, произвольное и произвольное запоминание и т. д.) для одного вида деятельности имеют меньшую значимость, для другого – большую, становясь нередкой компонентами специальных индивидуальных особенностей.

Специальные способности возникают в связи с тем, что у разных людей по-разному развиты психические функции. «... Психические функции, – говорит А.Н. Леонтьев, – и являются не чем иным, как переодетыми способностями...» [3, с. 6]. У одних больше развито мышление, у других – воображение, у одних память образная, у других – логическая.

Учение И.П. Павлова о типах высшей нервной деятельности составляет физиологическую базу различия типов способностей. Специальные способности обуславливаются не только общим развитием психических функций данного индивида, но и частными типологическими свойствами (например, тип запоминания – зрительный, двигательный, слуховой, смешанный и т. д.).

III. Наличие или отсутствие тех или иных свойств у индивида не означает непригодности к деятельности, так как способности формируются и воспитываются в процессе деятельности. А.Н. Леонтьев [4, с. 41], Н.Д. Левитов [5] указывают на то, что при соответствующих условиях наступает компенсация недостающего компонента за счёт имеющихся, но пути к успешному выполнению деятельности в каждом конкретном случае должны быть разными.

IV. Определение специальных способностей возможно в процессе осуществления деятельности, поэтому специальные способности к языку должны изучаться в процессе становления речевых навыков и умений на материале русского языка.

V. Способности к усвоению языка многообразны. Это способности к усвоению фонетики, лексики, грамматики, к овладению навыками и умениями устной и письменной речи и т. д. Они развиваются по-разному в зависимости от условий. Наиболее интересны внутренние факторы, которые обуславливают успешное овладение речевыми навыками и умениями в условиях языкового окружения на начальном этапе обучения.

С учётом изложенных исходных данных была сформулирована гипотеза. Можно предположить, что компонентами способностей к языку являются хорошо развитая механическая память, определенный уровень развития мышления и определенный уровень речевых умений, выработанных на материале родного языка или языка-посредника.

Для проверки гипотезы было проведено исследование, которое состояло из трёх этапов:

1. Проверка у каждого испытуемого особенностей памяти, мышления и речевых умений, выработанных на языке-посреднике.

2. Проверка в конце начального этапа степени сформированности речевых навыков и умений на русском языке.

3. Сопоставление результатов, полученных на 1-м и 2-м этапах.

На первом этапе для определения каждого компонента структуры способностей к языку были выделены параметры. По каждому параметру проверка проводилась трижды. Методом проверки было тестирование.

Проверка механической памяти. Для развития речевых навыков и умений важна прежде всего механическая память. Она является основой овладения языком, так как надо запоминать слова и модели в точных зрительных, слуховых и двигательных образах. Механическая память является базой и логической памяти, так как прежде чем рассуждать, надо знать слова и модели языка. Объем кратковременной памяти, первый параметр, от которого в большой степени зависит долговременная память: в кратковременной памяти осуществляется отбор информации для перевода её в долговременную. Для проверки объема кратковременной памяти использовался тест, взятый из работ по экспериментальной и медицинской психологии и направленный на запоминание и воспроизведение состоящих из одного слога 10 слов, тематически не связанных. При установлении количества слов следует исходить из того, что объем кратковременной памяти колеблется пределах 7±2 слов. Объем кратковременной памяти определялся в зависимости от количества слов, воспроизведенных испытуемым сразу же после их восприятия.

Второй параметр, определяющий особенности памяти, был связан с частными типологическими свойствами. Важно было установить, какой тип запоминания (зрительный, слуховой, двигательный, смешанный) доминирует у того или иного испытуемого, чтобы, опираясь на него, можно было более успешно добиться запоминания слов и моделей. Поэтому проводились тесты, направленные на запоминание 10 слов сначала с опорой только на слуховое восприятие, затем – на слуховое и зрительное и, наконец, использовался третий тест: слуховое и зрительное восприятие подкреплялось записью слов. Третий параметр имел целью определить уровень произвольного запоминания, которое наряду с произвольным расширяет возможности быстрого и эффективного овладения навыками и умениями и, как говорит П.И. Зинченко, в некоторых случаях дает лучшие результаты, чем произвольное [6]. С этой целью испытуемым предлагалось задание, которое не оговаривалось при презентации теста.

Проверка уровня развития мышления. В определении особенностей процессов мышления интересовало два параметра: наличие языковой догадки и уровень развития аналитико-синтетической деятельности.

Для овладения языком важна особая сообразительность – языковая догадка, которая может быть связана как с речевым опытом учащихся в изучаемом языке, когда по контексту надо догадаться о значении отдельных слов, форм, моделей, так и с речевым опытом в родном языке, когда учащийся встречается с универсалиями, о значении которых может догадаться. Языковая догадка в условиях языкового окружения приобретает особое значение. Наличие языковой догадки проверялось тестом, в котором испытуемым предлагалось по знакомому окружению догадаться о значении неизвестных слов.

Обратимся к рассмотрению второго параметра – аналитико-синтетической деятельности.

Н.Д. Левитов говорит, что комбинаторная деятельность, вдумчивость, критичность – все эти качества физиологически определяют тот уровень аналитико-синтетической деятельности, на котором осуществляется систематизация сложных связей [7]. Для проверки уровня развития аналитико-синтетической деятельности предлагался тест на выделение главных мыслей в тексте. Выделение главного – это сложный мыслительный процесс, осуществляемый посредством многих мыслительных операций, таких, как обобщение, абстрагирование и др. [8].

Задание выполнялось письменно на двух языках – русском и английском. По варианту А – сначала на русском языке, в конце урока – на английском; по варианту Б – в начале урока на английском языке, в конце – на русском. Использование двух вариантов должно было помочь нивелировать разную степень развития у испытуемых речевых умений на русском языке и языке-посреднике. Для оценки выбирался лучший из выполненных вариантов. Оценка выводилась на основе заранее разработанной шкалы, в которой учитывались правильность выделения главных мыслей, логичность, объем работы, выполненной за 10 минут.

Проверка уровня развития речевых умений, выработанных на первом иностранном языке. Выделялось два параметра: практическое пользование языком и путь формирования навыков.

Практическое пользование языком-посредником определялось на письменном материале теста, который использовался для проверки уровня развития мышления. Анализ материала со стороны правильности и адекватности употребленных моделей позволил судить о практическом пользовании языком (учитывалось количество моделей и количество сделанных в них ошибок).

С целью проверки, как формировались навыки, использовалось задание, связанное с грамматическим анализом предложений. Этот тест должен был показать, сформировались ли навыки и умения на основе сознательного обучения или имитации.

Результаты проверки по всем перечисленным параметрам были сведены в одну общую таблицу и даны как количественные показатели индивидуальных особенностей каждого студента, так и качественное своеобразие их соединений.

Второй этап исследования должен был выявить результаты в овладении русским языком испытуемыми к концу начального этапа обучения. С этой целью проводилась специальная проверка уровня развития речевых навыков и умений по двум параметрам – темпу и чистоте (правильности) речи студента.

Третий этап исследования состоял в сопоставлении результатов, полученных на 1-м и 2-м этапах исследования с целью проверки рабочей гипотезы: поскольку условия обучения студентов, обладающих разными индивидуальными особенностями, одинаковы (одна группа, один темп работы, одно соотношение предлагаемых упражнений), выделенные индивидуальные особенности должны сказаться на результатах процесса, если структура способностей к языку выделена правильно.

Для того чтобы доказать или отвергнуть эту гипотезу, результаты проверки индивидуальных особенностей сопоставлялись с одним из показателей сформированности речевых навыков – чистотой речи – и обрабатывались статистически. Наличие обратной корреляции между этими показателями (чем больше количество набранных баллов при проверке индивидуальных особенностей, тем меньше ошибок в речи студентов) свидетельствовало бы о том, что комплекс способностей к языку выделен правильно.

Как показало исследование, между индивидуальными особенностями и чистотой речи существует сильная обратная связь: чем больше количество баллов, набранных при проверке индивидуальных особенностей, тем меньше количество ошибок в речи, т. е. тем лучше сформированы речевые навыки и умения, и, наоборот, чем меньше количество баллов, тем больше количество ошибок:

- студенты, набравшие максимальное количество баллов, дали высокие показатели развития речевых навыков и умений;
- студенты, набравшие минимальное количество баллов при одинаковых условиях обучения со студентами, набравшими максимальное количество баллов, оказались неуспевающими и дали низкие показатели владения речью;
- студенты, набравшие среднее количество баллов, дали разброс, так как для одного качественного соотношения комплекса условия случайно оказались благоприятными, для другого – неблагоприятными.

VI. Анализ влияния внеязыковых факторов на процесс становления речевых навыков и умений позволяет считать, что при существующей системе обучения недооцениваются индивидуальные особенности студентов. Становление речевых навыков и умений у разных студентов проходит по-разному. Различия наблюдаются в скорости становления навыков, в количестве и качестве необходимых упражнений, в качественном своеобразии формирующихся навыков и умений. Для управления процессом овладения речевыми навыками и умениями необходимо знать индивидуальные особенности учащихся.

Компонентами структуры способностей к языку является хорошо развитая механическая память, определенный уровень процессов мышления и воображения, определенная степень развития речевых умений, выработанных на материале родного языка или языка-посредника. Ни один из компонентов структуры, взятый в отдельности, не может характеризовать способности к языку. Объективную картину о ней дает лишь совокупность признаков. Соотношение между выделенными компонентами комплекса может быть неодинаково у различных людей не только по степени, но и по качественному своеобразию. Способность к языку может развиваться на разной основе, что означает возможность компенсации одних компонентов комплекса другими.

3. Для организации правильного процесса обучения – комплектования групп, выбора методов и приемов индивидуальной работы со студентами – необходимо знать индивидуальные

особенности студентов до начала процесса обучения. В целях проверки индивидуальных особенностей необходимо разработать систему прогнозирующего тестирования на родном языке студента или языке-посреднике. В основу такой системы могут

быть положены тесты для определения структуры способностей к языку на базе русского языка.

4. Учащихся, имеющих разные индивидуальные особенности, к одной и той же цели надо вести различными путями.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. О формировании способностей. *Вопросы психологии*. 1960; 1.
2. Крутецкий В.А. К вопросу о математических способностях у школьников. *Способности и интересы*. Москва, 1962.
3. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. *Вопросы психологии понимания*. Москва, Ленинград, 1947.
4. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики человека. *Психологическая наука в СССР*. Москва, 1959; Т. 1.
5. Левитов И.Д. Проблема компенсации в психологии. *Способности и интересы*. Москва, 1962.
6. Зинченко П.И. *Непроизвольное запоминание*. Москва, 1961.
7. Левитов Н.Д. О психологических компонентах технической деятельности. *Вопросы психологии*. 1958; 6.
8. Гинзбург Р.Л. К типологии усвоения учебного материала школьниками. *Вопросы психологии*. 1956; 5.

References

1. Leont'ev A.N. O formirovanii sposobnostej. *Voprosy psihologii*. 1960; 1.
2. Kruteckij V.A. K voprosu o matematicheskikh sposobnostyah u shkol'nikov. *Sposobnosti i interesy*. Moskva, 1962.
3. Leont'ev A.N. Psihologicheskie voprosy soznatel'nosti ucheniya. *Voprosy psihologii ponimaniya*. Moskva, Leningrad, 1947.
4. Leont'ev A.N. Ob istoricheskom podhode v izuchenii psihiki cheloveka. *Psihologicheskaya nauka v SSSR*. Moskva, 1959; T. 1.
5. Levitov I.D. Problema kompensacii v psihologii. *Sposobnosti i interesy*. Moskva, 1962.
6. Zinchenko P.I. *Neproizvol'noe zapominanie*. Moskva, 1961.
7. Levitov N.D. O psihologicheskikh komponentah tehnicheckoj deyatel'nosti. *Voprosy psihologii*. 1958; 6.
8. Ginzburg R.L. K tipologii usvoeniya uchebnogo materiala shkol'nikami. *Voprosy psihologii*. 1956; 5.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 37.016:78.01

Petelina E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia),
E-mail: lemononline@mail.ru

Petelin A.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia),
E-mail: lemononline@mail.ru

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE STUDY OF THE HISTORY OF MUSIC EDUCATION. The article reveals the methodological aspects of the study of the history of music education, which, according to the authors, are the most significant and relevant. Among them there is a mono-artistic approach that allows studying certain types of art in the system of general education, primary vocational secondary and higher professional education. The polyartistic approach is based on a comprehensive study of different types of creative activity – musical, visual, theatrical, choreographic, etc. The intonational approach, according to the authors of the work, suggests the interaction of music and speech as a form of universal communion. The civilizational approach gives an opportunity to understand the diversity of cultural phenomena, shows the spiritual and creative potential of human activity in different historical periods of development. Paradigm-pedagogical approach implies a shift in the emphasis from the development of the students' complex of special knowledge, skills and skills to form on the basis of this complex of dialogue and polylog relations in the artistic and creative activity.

Key words: monogamous, polyartistic, intonational, civilizational, paradigm-pedagogical approaches.

Е.А. Петелина, канд. пед. наук, доц. каф. хорового дирижирования и вокала, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: lemononline@mail.ru

А.С. Петелин, д-р пед. наук, Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж,
E-mail: lemononline@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья раскрывает методологические аспекты исследования истории музыкального образования, которые, по мнению авторов, являются наиболее значимыми и актуальными. В их числе *монохудожественный* подход, позволяющий изучать отдельные виды искусства в системе общего образования, начального профессионального среднего и высшего профессионального образования. *Полихудожественный* подход основан на разностороннем исследовании разных видов творческой деятельности – музыкальной, изобразительной, театральной, хореографической и т. д. *Интонационный* подход, по мнению авторов работы, предполагает взаимодействие музыки и речи как формы общечеловеческого общения. *Цивилизационный* подход даёт возможность понять многообразие явлений культуры, показывает духовный и творческий потенциал деятельности человека в разные исторические периоды развития. *Парадигмально-педагогический* подход подразумевает смещение акцентов с развития у учащегося комплекса специальных знаний, умений и навыков на формирование на основе этого комплекса диалоговых и полилоговых отношений в художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова: монохудожественный, полихудожественный, интонационный, цивилизационный, парадигмально-педагогический подходы.

Концептуальное осмысление эволюции построения содержания музыкального воспитания и музыкально-образовательной практики в России предполагает использование ряда методологических научно обоснованных подходов.

Монохудожественный подход в современном российском художественном образовании (А.Б. Абдуллин, Л.А. Алексеева, Б.М. Неменский и др.) основан на общем или углубленном изучении отдельных видов искусства (музыки, изобразительного

искусства, хореографии и др.) в рамках обязательного учебного плана или во внеурочной художественной (музыкальной) деятельности. Он реализуется в системе общего образования, в учреждениях начального профессионального образования (музыкальные, художественные, хореографические школы), среднего и высшего профессионального образования. В качестве примера этого подхода можно рассматривать изучение отдельных видов искусств, в частности музыкального искусства

во всех образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования.

Полихудожественный подход (Л.Д. Назарова, Л.Г. Савинкова, А.А. Фёдоров, Б.П. Юсов) к исследованию содержания художественного образования высоко ставит не предмет изучения (музыку, изобразительное искусство, слово и т. п.), а самого человека с присущей ему полихудожественной природой. Этот подход основан на разностороннем исследовании различных видов творческой деятельности – музыкальной, изобразительной, театральной, хореографической и т. п. Это стимулирует развитие творческого мышления и воображения, что является предпосылкой успехов в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. Рассматривая полихудожественный подход в широком плане, его можно распространить на методы преподавания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин с использованием искусства.

Включение искусства в преподавание различных дисциплин помогает ребёнку раскрепоститься, развивает его внутреннюю и внешнюю речь, включает его в творческий процесс, с которым непременно связано искусство. Искусство понимается двояко с одной стороны как «духовно-практическая деятельность по преобразованию природного мира соответственно человеческим представлениям о совершенстве и целесообразности...»; с другой стороны как «вид продуктивной идеальной духовно-проективной деятельности отдельного человека по законам красоты...» [1, с. 133]. Искусство не только отражает реальность, оно создаёт, преобразует окружающий мир, вследствие чего расширяется кругозор и жизненный опыт каждого человека чувствами, мыслями, знаниями и отношениями. Оно формирует эстетические идеалы человека, способствует развитию творческих способностей и позитивных ценностей.

По мнению Л.Д. Назаровой [2, с. 6], включение элементов искусства в образовательный процесс подталкивает человека к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию. Творческое самовыражение на уроке достигается через демонстрацию творческого продукта. Результатом творческого самовыражения является не только какой-то продукт, созданный учителем или учеником, но и чувство собственного удовлетворения, испытываемое человеком по завершению работы. Использование данного подхода помогает в создании позитивной среды на уроке и свободе проявления эмоций, диалоговой системе общения между учителем и учениками, задействует работы разных информационных каналов ребёнка (аудио, визуальные, кинестетические, тактильные), активизирует образно-ассоциативное мышление и даёт возможность уйти от бального оценивания результатов творческого труда.

Музыкальное искусство направлено на внутренний мир человека, при восприятии которого развивается образное мышление. Кроме того оно связано с умением наблюдать, анализировать, сравнивать художественные образы, что развивает рефлексивные навыки и активизирует мышление. По определению Л.Д. Назаровой, музыка способна выразить в процессе развёртывания музыкальной темы физические явления, а также отношения между геометрическими фигурами и преобразованиями разных явлений природы [2, с. 80].

Примером широкого применения этого подхода является изучение восприятия произведений музыкального и изобразительного искусства, обращение к страницам биографий выдающихся отечественных и мировых ученых – химиков, военных и др., искавших в искусстве основы для новых размышлений, творческих идей. Примером тому могут служить творческие изыскания А. Бородина, А. Чехова, М. Мусоргского и др.

Новые векторы развития образования через искусство, направленные на возрождение традиционных ценностей, а также связанные с развитием науки и техники, поиском способов приобщения молодого поколения к художественному наследию, открываются в связи с активным использованием информационно-коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов, в связи с чем появляются новые формы художественного творчества. Так, например, для современных школьников несомненный интерес представляет электронная музыка. И музыкальное искусство, располагающее многовековой историей развития, приобретает для современной молодёжи новую привлекательность и адекватность современному миру его существования. В нашу жизнь активно вошли компьютерный дизайн и компьютерная графика, художественное проектирование и полиграфия, анимация и спецэффекты в кинематографе и т. п. – это новые, интересные формы творчества, раскрывающие

возможности изобразительного и музыкального искусств в синтетических видах художественного творчества. Современные технологии в художественной фотографии, театре, в цифровом телевидении, архитектуре, дизайне и др., представляют художественный опыт людей с совершенно новой стороны, привлекая тем самым разные категории населения к художественно-творческой деятельности. На наш взгляд искусство сегодня представлено в большом многообразии форм, средств и широком спектре новаторства, что позволяет говорить об обновлении содержания художественного и как его составной части музыкального образования.

При исследовании истории музыкального образования активно используется *интонационный подход* (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Е.В. Николаева), производный из интонационной теории Б.В. Асафьева. Интонационный метод исследования заключается в изучении в истории музыкального образования постепенной смены основных интонационных ориентиров в соответствии с эволюцией музыкального искусства, а также в определении соответствия содержания и методов, использующихся в музыкальном образовании при изучении музыкальных произведений.

Интонационная теория берет свои основы из музыки, искусства слова и искусства движения, ключом которых является интонация как носитель звуко-смысловой формы. Музыковед В.В. Медушевский пишет, что «... в музыке звук и смысл прорастают друг друга бесконечным образом: вселенная мировоззренческого смысла непостижимым способом сочетается со вселенной звуковой организации» [3, с. 9]. Б.В. Асафьев называл музыку «искусством интонирования смысла» [4, с. 23]. По его мнению, явление музыкальной интонации связано с развитием общественного сознания и показывает среду, через которую интеллект руководит музыкальным произведением, являя его выражением идейного содержания эмоционально-смысловой основы. В музыке слышать – значит понимать её смысл. Б.В. Асафьев заметил: «Слышать так, чтобы ценить искусство, это уже напряжённое внимание, значит, умственный труд, умозрение» [4, с. 20]. Когда мы слушаем музыкальное произведение, его восприятие начинается с музыкальной интонации, через которую мы открываем себя, открываем «свое сердце навстречу другим людям и всему миру» [5, с. 128].

Общехудожественный фонд интонаций – основное условие смысловых связей в системе культуры. Музыкальная интонация появилась в процессе фиксирования звуковых явлений действительности, как некое обобщение действительности. В музыке закон интонации – правильно интонировать, значит понятно для слушателя высказывать свои мысли и чувства. Как бы ни были совершенны средства музыкальной выразительности того или иного произведения, они будут только тогда жизнеспособны, когда будут опираться на стадии интонации, обусловленные общественным сознанием. «Жизнь музыкального произведения – в его исполнении, т. е. раскрытии его смысла через интонирование для слушателей...» [4, с. 20].

Взаимодействие музыки и речи как формы человеческого общения представлены в работах разных исследователей. В работах лингвистов описана проблема взаимодействия речевой и музыкальной интонации в процессе обучения иностранному языку. Е.В. Назайкинский затрагивает взаимосвязь музыкальной и речевой интонации при рассмотрении проблем восприятия музыки. Психолог В.Д. Шадриков замечает стремление человека фиксировать опыт переживания в звуковых формах воплощения, что даёт возможность управлять собой и природой. Т.Ю. Усачёва предлагает речевую интонацию трактовать как экспрессивную, эмоциональную окраску голоса, которая выражает внутреннее состояние человека. «Выделив речевую интонацию из языка человеческой речи, мы можем охарактеризовать её как некие аффекты (писк, визг, стон, шепот, лепет, крик и т. п.); отдельно, без значения слов, она не является языком. Музыкальную интонацию, напротив языком мы признаём, ведь в ней есть значение то есть форма (мельчайшей ячейкой формы в музыкальной интонации Б.В. Асафьев называл интервал), и есть содержание» [5, с. 127]. Об этом же пишет В.В. Медушевский: «Форма явлена в звуках столь совершенно, что, кажется, будто она и есть сами звуки; однако она – также и откровение содержания, путь от звука к мироучувственному смыслу, который, как сказано, и внутри, и вне. Когда мы пытаемся выведать у музыки Моцарта, Шумана или Рахманинова её тайное содержание, промышлив его, сколь это возможно, на параллельных языках – в жесте, мимике, в выразительном исполнительском движении или в тайном движении

сил души, наконец, даже и в слове, — мы как бы доходим до разделения сил души и тела музыки: видим обитающую в звуковом теле музыки её душу. Но вот чудо! Испытав смысл музыки в благоговейной мысли и внутренних телесно-духовных ощущениях, мы не рушим тайный союз звука и духа — он лишь крепнет, звуки музыки становятся более глубокими и невыразимо-прекрасными» [3, с. 8].

В целом музыкальная и речевая интонации имеют ряд сходных признаков: тембр, ритм, динамику, темп и др. Сопоставление музыки и речи помогают раскрыть значение цезур, дыхание в музыкальной фразе, уяснить выразительную роль ударений.

Отсюда основной задачей музыкального образования является помощь услышать, проникнуть в интонации искусства. Интонации разных искусств различны по «материалу», но у них есть общие принципы. Например, по мнению В.В. Медушевского, принцип комплексности средств, «сплавляемых в единство потоком мирозерцательной энергии, историческая многослойность их содержания, связь с интонационно-пластическим жизненным опытом, незримая подключенность телесных реакций» [3, с. 206].

Интонационный подход в музыкальном искусстве связан с сотворчеством и сопереживанием. По мнению В.Б. Блока, сопереживание как бы отстраняет человека от самого себя, помогает вжиться в образ другого. При этом образная музыкальная сфера способствует эмоциональному сочувствию героям, сораздумью, вчувствованию. Сотворчество, даёт возможность не покидать себя, отстраниться от другого. Эти два процесса помогают в саморазвитии человека.

В основу исследования истории музыкального образования положена классификация основных компонентов музыкального образования. Особенности их выявлены Е.В. Николаевой посредством интонационного анализа на основе следующих показателей:

- «осознание смысла в сокровенном уме соизмеряет интонацию и слово...» [6, с. 66] той или иной музыкальной культуры: народной, религиозно-духовной, светской, что даёт возможность выделить направления музыкального образования: музыкальное образование народной ориентации, религиозной ориентации, светской ориентации;
- тип интонирования, который характерен тому или иному типу музыкального творчества: музыки фольклорной, менестрельной, «опус»-музыки — определяет тип музыкального образования: фольклорной ориентации, менестрельной ориентации, с ориентацией на «опус»-музыку;
- установка на интонационное осмысление и «прочувствование» музыки в разных видах музыкальной деятельности: композиторской, исполнительской, слушательской, музыкально-педагогической, музыкально-теоретической;
- устремленность на интонационное постижение музыки, детерминированная особенностями личностно-ценного отношения к ней, вовлечённостью в различные виды музыкальной деятельности и особенностями вида музыкальной деятельности, выбранного в качестве основного, что проявляется в соответствующих отраслях общего и специального музыкального образования (общее музыкальное образование; музыкальное образование конкретного специалиста-исполнителя — дирижёра, пианиста, скрипача, баяниста и др.; композиторское музыкальное образование, музыкальное образование учителя музыки и др.) [7, с. 18].

Таким образом, интонационный подход к исследованию истории музыкального образования помогает активному, познающему восприятию музыкального произведения, связанному с социальным и художественным опытом личности.

В настоящее время разрабатывается *цивилизационный* подход (Г.Б. Корнетов, А.А. Фёдоров, К.Н. Леонтьев и др.) к изучению генезиса образовательного процесса. Г.Б. Корнетов, один из его сторонников считает, что это может стать интегральным фактором в синтезе различных наук позволит анализировать педагогические явления разных эпох в сравнительно-сопоставительном плане. По его мнению, гипотеза цивилизационного подхода обладает «значительным эвристическим потенциалом» [8, с. 5].

А.А. Фёдоров [9, с. 420] трактует понятие цивилизация как целостную общественно-культурную систему, имеющую исторические, географические, региональные и национально-этнические особенности. Общепризнанным в историю культурологии и социологии является вклад, внесённый К.Н. Леонтьевым, О. Шпенглером, А. Тойнби в развитие цивилизационного подхода в процессе изучения культурологии и социологии. Они считали, что цивилизационный подход должен содержать противоречие, ко-

торое заключается в том, что одна теория исходит из понимания цивилизации как единого поступательного процесса развития общества и культуры от прошлого к будущему, а другая основана на понимании цивилизации как замкнутой общности со своими особенностями экономического, национального и культурно-исторического характера. При этом возможности существования локальных цивилизаций подкреплена системой взглядов, объединённых в органической теории культуры [9].

Цивилизация даёт общую оценку социального бытия культуры. Это позволяет, как утверждает Г.Б. Корнетов, «вполне органично переносить цивилизационный подход на поле всемирного историко-педагогического процесса, в центре которого стоит человек, воспитывающий и воспитываемый, осваивающий культуру, созданную предшествующими поколениями, и преобразующий себя и культуру в ходе этого освоения» [8, с. 22].

Цивилизационный подход являет собой новый уровень в разработке проблемы интеграции научного знания в исследовании историко-педагогического процесса. Он позволяет осуществить переход от всеобщего через общее и особенное к единичному и обратно, что способствует строго научной классификации и типологизации педагогических явлений и систем, нахождению общих точек развития всемирно-исторического процесса.

Применительно к становлению и развитию отечественного музыкального образования в опоре на исследование цивилизационного подхода Г.Н. Корнетова, Е.В. Николаева выделяет три фазы развития истории отечественного музыкального образования:

- 1) зарождение и становление предпосылок музыкального образования в истоках культуры наших предков по мере становления в ней историко-педагогического процесса, характерного для первобытного общества;
- 2) развитие музыкального образования России в период становления и распространения всемирно-исторического процесса второго типа, для которого характерна взаимосвязь музыкально-педагогических воззрений отечественных музыкантов и музыкально-педагогических взглядов народов других стран, однако она имела свою специфику и свой путь развития;
- 3) развитие музыкального образования XX века в период сближения педагогических традиций различных цивилизаций [7, с. 22].

Цивилизационный подход даёт возможность понять многообразие отдельных явлений культуры, показывает духовный, творческий потенциал деятельности человека в области культуры и искусства в разные исторические периоды развития.

Проследить процесс становления и развития музыкально-педагогических систем помогает *парадигмально-педагогический* подход. Он способствует изучению совокупности наиболее часто встречающихся в тот или иной исторический период музыкально-педагогических теорий, которые отражают взгляды педагогов-музыкантов на цель, задачи, принципы, содержание, методы, формы музыкального образования; взаимозависимость между ними; замену ведущих парадигм другими в процессе становления и развития музыкального образования России.

«Парадигма — теория (или модель, тип постановки проблемы), принятая в качестве образца решения исследовательских задач» [10, с. 441]. Педагогическая парадигма, по В.А. Мижеринову, это совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых педагогами-учёными на разных этапах развития педагогики, которые являются определённым образцом (стандартом) при решении педагогических задач [11, с. 263].

Изменение парадигмы музыкального образования, таким образом, подразумевает смещение акцентов с развития у учащегося комплекса специальных знаний, умений и навыков, ориентированных на достижение художественного идеала в музыкальном искусстве, на формирование на основе этого комплекса диалоговых и полилоговых (в коллективном творчестве) отношений в художественно-творческой деятельности. В такой постановке образования возрастает значение коммуникативной функции искусства, что в свою очередь актуализирует такие составляющие художественного процесса как музыкальная речь, основанная на свободном владении многообразием музыкального языка, и такие качества этого процесса как импровизационность, вариативность, осмысленность и др., так необходимые в непосредственном творческом общении, в живом диалоге со слушателем.

Согласно определению Л.Е. Слуцкой, педагогическая и художественно-эстетическая парадигмы музыкального образования это «круг художественно-эстетических и музыкально-педагогических

ческих идей, представлений, убеждений, воззрений и соответствующих им методов учебной работы, которые реализуются музыкантами – создателями профессиональной художественно-образовательной модели, развиваются их последователями, претерпевают трансформацию в соответствии с процессами, происходящими в социокультурном пространстве» [12, с. 14 – 15].

Исследование Л.Е. Слуцкой показывает смену четырёх парадигм: от профессионализации начального периода истории музыкального образования, заложенная основателями Русского музыкального общества и первых российских консерваторий А.Г. и Н.Г. Рубинштейнами, через развитие принципов единства и синтеза художественного и технического начал в творчестве, неприятия дилетантизма во всех его проявлениях (30-60-е годы XX века), к излому в сторону конкурсомании с ее гипертрофированным исполнительским техницизмом (1970 – 80 годы; третья парадигма, названная Л.Е. Слуцкой «ремесленнической педагогикой») и к современной четвертой парадигме (1990-е и последующие годы), которую называют желаемой, виртуальной, нежели реально сформировавшейся.

В условиях академического музыкального образования психика обучающегося музыканта стала привлекать для воспроизведения музыкальных произведений целый комплекс трансмузыкальных способностей художественно развитой личности, начиная от возможностей органов зрения и связанной с ними деятельности мышления и кончая включением тех отделов мозга, которые отвечают за чисто механические и психофизические процессы (внемзыкальные способности). При этом звук может потерять свое определяющее значение в музыке: звукотворчество заменяется технологией исполнения. Приоритет знака в музыке создает новые приоритеты в творчестве, поскольку устная и письменная традиции культивируют различные художественные парадигмы. По мнению Д.И. Варламова, «...парадигма музыкального образования может и должна регулироваться; однако искусственное её создание еще не гарантирует принятия обществом; для этого необходимы воля и желание самого общества, которые появляются либо при благоприятных для этого условиях, либо при доминировании в общественном сознании её(парадигмы) идеи» [13].

Взяв за основу формулировку В.И. Андреева о том, что под педагогической парадигмой понимают «устоявшуюся, ставшую привычной точку зрения, модель-стандарт решения определённого класса педагогических задач, которые, однако, продолжают применяться, несмотря на то, что в педагогической науке и передовой педагогической практике уже имеются факты, которые ставят под сомнение общепринятую точку зрения» [1, с. 13], можно выделить некоторые положения музыкального образования:

1. В процессе обучения формируется когнитивный компонент, а творческий включается только на завершающем этапе учебной деятельности. Педагог недостаточно активно использует активизирующие и творческие задания в самом начале обучения, отдавая предпочтение техническим и знаковым проблемам обучения и почти полностью игнорирует музыкальное воспитание.

2. Принцип доступности обучения, где обучающиеся осваивают музыкальные произведения разных эпох в соответствии с их уровнем психического и умственного развития и не всегда используется в процессе обучения. Чтобы в процессе освоения материала по истории музыкального образования учащиеся могли получить активное развитие, педагог даёт задания мобилизующие силы и музыкальные способности учащихся в виде творческих заданий по расширению музыкального кругозора, изучению философии, культуры и искусства определённого исторического периода, знакомство и прослушивание произведений известных авторов и др.

3. Плодотворное развитие музыкальных способностей во многом зависит от уровня развития интеллекта обучающихся. Освоение музыкального инструмента, развитие музыкального слуха и мышления, глубокое изучение биографии композитора, всех сторон его творчества, знакомство с различными интерпретациями разных исполнителей, способствуют не только формированию музыкально-слушательской культуры, но и успешной музыкально-исполнительской деятельности.

В целом, отметим, что представленные подходы к исследованию истории музыкального образования не являются исчерпывающими, но на наш взгляд именно они создают наиболее полный спектр постигаемых категорий музыкального искусства.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
2. Назарова Л.Д. *Искусство как метод преподавания различных дисциплин*. Москва: ТЦ Сфера, 2008.
3. Медушевский В.В. *Интонационная форма музыки: Исследование*. Москва: Композитор, 1993.
4. Асафьев Б.В. *Интонация. Методологическая подготовка учителя музыки для слушателей курсов повышения квалификации ин-титутсов усовершенствования учителей*. Хрестоматия к программе экспериментального курса. Составитель Э.Б. Абдуллин). Москва: МИРОС, 1992: 19 – 24.
5. Усачёва Т.Ю. Мелодика педагогического мастерства. *Искусство педагогики – педагогика искусства: сборник научных трудов*. Составитель Т.В. Чельшева. Москва: АПК и ПРО, 2002.
6. *Спутник учителя музыки*. Составитель Т.В. Чельшева. Москва: Просвещение, 1993.
7. Николаева Е.В. *Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты*. Москва: Прометей, 2002.
8. Корнетов Г.Б. *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*. Рос. акад. образования, Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. Москва: ИТПИМО, 1994.
9. Фёдоров А.А. *Введение в теорию и историю культуры: словарь*. Москва: Флинта: МПСИ, 2005.
10. *Современный словарь иностранных слов*. Москва: Русский язык, 1993.
11. *Словарь-справочник по педагогике*. Автор – составитель В.А. Мижериков; Под общей редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: ТЦ Сфера, 2004.
12. Слуцкая Л.Е. *Становление и трансформация педагогических и художественно-эстетических парадигм в системе современного музыкального образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2013.
13. Варламов Д.И. Динамика парадигм музыкального образования в контексте академизации искусства. *Педагогика искусства*. 2014; 2. Available at: <http://www.art-education.ru/AE-magazine>

References

1. Andreev V.I. *Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2000.
2. Nazarova L.D. *Iskusstvo kak metod prepodavaniya razlichnyh disciplin*. Moskva: TC Sfera, 2008.
3. Medushevskij V.V. *Intonacionnaya forma muzyki: Issledovanie*. Moskva: Kompozitor, 1993.
4. Asaf'ev B.V. *Intonaciya. Metodologicheskaya podgotovka uchitelya muzyki dlya slushatelej kursov povysheniya kvalifikacii institutov usovershenstvovaniya uchitelej*. Hrestomatiya k programme 'eksperimental'nogo kursa. Sostavitel' E.B. Abdullin). Moskva: MIROS, 1992: 19 – 24.
5. Usacheva T.Yu. *Melodika pedagogicheskogo masterstva. Iskusstvo pedagogiki – pedagogika iskusstva: sbornik nauchnyh trudov*. Sostavitel' T.V. Chelysheva. Moskva: APK i PRO, 2002.
6. *Sputnik uchitelya muzyki*. Sostavitel' T.V. Chelysheva. Moskva: Prosveschenie, 1993.
7. Nikolaeva E.V. *Muzykal'noe obrazovanie v Rossii: istoriko-teoreticheskij i pedagogicheskij aspekty*. Moskva: Prometej, 2002.
8. Kornetov G.B. *Civilizacionnyj podhod k izucheniyu vseirnogo istoriko-pedagogicheskogo processa*. Ros. akad. obrazovaniya, In-t teoret. pedagogiki i mezhdunar. issled. v obrazovanii. Moskva: ITPIMIO, 1994.
9. Fedorov A.A. *Vvedenie v teoriyu i istoriyu kul'tury: slovar'*. Moskva: Flinta: MPSI, 2005.
10. *Sovremennyy slovar' inostrannyh slov*. Moskva: Russkij yazyk, 1993.
11. *Slovar'-spravochnik po pedagogike*. Avtor – sostavitel' V.A. Mizherikov; Pod obschej redakciej P.I. Pidkasishtogo. Moskva: TC Sfera, 2004.
12. Sluckaya L.E. *Stanovlenie i transformaciya pedagogicheskikh i hudozhestvenno-esteticheskikh paradigim v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2013.
13. Varlamov D.I. *Dinamika paradigim muzykal'nogo obrazovaniya v kontekste akademizacii iskusstva. Pedagogika iskusstva*. 2014; 2. Available at: <http://www.art-education.ru/AE-magazine>

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 378

Strogova N.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: strogowa.nataliya@yandex.ru*

INFLUENCE OF EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY ON FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION. The article is based on an analysis of psychology and pedagogical and methodical literature, generalization and systematization of pedagogical experience. The author proves the relevance of the problem of formation of professional culture at future bachelors of pedagogical education in educational space of the university which represents a specially organized system. The structure of this system, which components make direct impact on formation of professional culture at future bachelor of pedagogical education, is specified. The conclusion about positive influence of the interconnected components of educational space of the university on increase in level of professional culture of students is drawn.

Key words: professional culture, future bachelors of pedagogical education, educational space of university, components of educational space of university.

Н.Е. Строгова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», г. Красноярск, E-mail: strogowa.nataliya@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В научной статье на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы, обобщения и систематизации педагогического опыта обосновывается актуальность проблемы формирования профессиональной культуры у будущих бакалавров педагогического образования в образовательном пространстве университета, которое представляет собой специально организованную систему. Уточняется структура этой системы, компоненты которой оказывают прямое воздействие на формирование профессиональной культуры у будущего бакалавра педагогического образования. Делается вывод о позитивном влиянии взаимосвязанных компонентов образовательного пространства университета на повышение уровня общей и профессиональной культуры обучающихся.

Ключевые слова: профессиональная культура, будущие бакалавры педагогического образования, образовательное пространство университета, компоненты образовательного пространства университета.

В современном мире важное место отводится проблеме становления профессиональной культуры. По справедливому замечанию Е.А. Климова «культура, понимаемая в широком смысле слова, а не просто по-житейски как область художественной деятельности, является именно реальностью, существенно задающей особенности развития человека. Это относится и к его профессиональному развитию» [1, с. 4], а академик Д.С. Лихачев считает, что XXI век – это «век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил» [2, с. 392].

Культура, равно как и человеческая деятельность, присутствует во всех сферах жизни, а профессиональная культура формируется и развивается лишь тогда, когда человек, являясь её субъектом, овладевает профессией. Благодаря развитию культуры, полученным знаниям и приобретённым умениям бакалавр, уже осуществляя профессиональную деятельность, может влиять на окружающий мир, природу и самого себя.

Важной характеристикой личности современного выпускника педагогического вуза выступает подготовка будущего бакалавра, владеющего на высоком уровне общекультурными компетенциями и готового к выполнению профессионально-педагогической деятельности, в которой проявляется профессиональная культура. Тем не менее, анализ реальной практической профессиональной деятельности бакалавров-педагогов показал не всегда достаточно высокий уровень профессиональной культуры субъектов, а это в свою очередь накладывает негативный отпечаток и на дальнейшую профессиональную деятельность, и на её продукт, и на развитие общества в целом, ведь всё чаще девизом получения высшего образования провозглашаются узкопрофессиональные знания, а не эрудиция, широкий кругозор и высокая общая и профессиональная культура. В сознании современной молодёжи укрепляется уверенность, что общекультурная подготовка – лишний фактор, существенно не влияющий на профессиональный рост и карьеру. Данный факт, к сожалению, способствует только сугубо прагматичной нацеленности будущих бакалавров получить «корочки». Дефицит общей культуры может приобрести катастрофические масштабы, которые уже проявляются в морально-нравственной деградации, оскудении языка, а также в укоренении ложных стереотипов, очень быстро заполняющих образовательный вакуум и становящихся нормами жизни в социуме. А ведь современная система образования призвана готовить для рыночной экономики профессионалов, нацеленных на повышение своего

не только профессионального, но и образовательного и культурного уровня.

Понятие «профессиональная культура» в отечественной науке, в том числе и в педагогической, получило наибольшее распространение в 80-х годах XX столетия. Позднее данный термин раскрылся с позиций аксиологического, культурологического, антропологического, деятельностного и многих других подходов. И везде профессиональная культура выступала как системообразующий фактор становления будущего профессионала. Такой точки зрения придерживался И.Ф. Исаев, отмечая, что «в основу разработки содержания, технологий, организационных форм развития педагогической деятельности должна быть положена концепция формирования профессионально-педагогической культуры» [3, с. 32, 33].

Появлением термина «профессиональная культура» в научном обороте мы обязаны В.Г. Подмаркову, который выделил в её структуре особые знания определённого вида труда, составляющие содержание профессии, и знание данной производственной ситуации, организационных связей и их исполнителей [4].

В.В. Краевский рассматривает профессиональную культуру как предпосылку формирования профессионализма, а М.В. Богуславский – как способы восприятия и достижения общечеловеческих целей и ценностей, обуславливающих становление личности специалиста и характеризующих его мировоззрение, уровень интеллекта, отношение к окружающему миру. В.А. Сластёнин убеждён, что «профессиональная культура есть определённая степень овладения членами профессиональной группы приёмами и способами решения специальных профессиональных задач» [5, с. 31]. По мнению учёных-исследователей, профессиональная культура является целевым ориентиром модели профессионального саморазвития, которая реализуется в большей степени в системе последилового образования (Э.Ф. Зеер), в том числе через организацию педагогически обоснованного взаимодействия между членами профессионального сообщества (И.Ю. Степанова), и которая может быть устойчивой основой, объединяющей людей в организованную общность (О.В. Евтихов) [6; 7; 8].

Нужно отметить, что на сегодняшний день изучены различные аспекты профессиональной культуры: педагогической (В.А. Сластенин, Н.Д. Хмель, Е.Н. Шиянов и др.), профессионально-творческой (С.Ю. Гуревич, В.Г. Максимов и др.), технологической (В.И. Жернов, М.М. Левина и др.), этнопедагогической (Н.С. Александрова, Г.Н. Волков и др.), психолого-педагогической

ской (Н.И. Лифинцева, Т.В. Романова и др.), нравственно-эстетической (Н.Б. Крылова, Д.С. Яковлева и др.), коммуникативно-технологической (А.В. Мудрик, М.Г. Рудь, И.И. Барахович и др.), информационной (В.А. Адольф, И.А. Ковалевич, И.Ю. Степанова), духовно-нравственной (М.И. Шилова, Н.Ф. Яковлева и др.), организационной (В.А. Адольф, О.В. Евтихов, Л.В. Фалеева и др.), организационно-педагогической (М.Г. Янова, В.В. Игнатова и др.) и др. Данное многообразие исследований свидетельствует о повышенном интересе к проблеме формирования и становления профессиональной культуры и её актуальности для современной образовательной ситуации в системе высшего образования, в теории и методике профессионального образования. Одновременно в перечисленных исследованиях обнаруживается наличие самых разнообразных теоретико-методологических подходов к формированию профессиональной культуры будущих бакалавров. Профессиональной культуре даётся различное толкование, в обобщённом виде она понимается как комплекс знаний, умений и навыков, наличие которого в каждом конкретном виде труда делает будущего бакалавра «мастером своего дела» [9].

Образовательный процесс в высшем педагогическом учебном заведении – университете, органично объединяющий обучение, воспитание, развитие, формирование, самообразование, самовоспитание, саморазвитие, самоформирование – это область особого рода, которая наполнена различными культурными элементами и предстаёт пространством присвоения и приращения будущими бакалаврами педагогического образования социальных, культурных, образовательных ценностей и смыслов. Именно в многомерном образовательном пространстве педагогического университета располагаются две взаимодействующие и взаимопроникающие друг в друга обширные сферы – культурная (область формирования и развития культурной личности) и профессиональная (область профессионального самоопределения и подготовки), что нашло отражение в функциях, реализуемых в социуме высшим учебным заведением.

Современный университет выполняет следующие функции: *обучающая* (образная передача знаний; сообщение и передача информации с помощью образных средств), *исследовательская* (исследование – самое главное дело университета; исследование, обучение, образование неразделимы), *профессиональная* (вуз – учебный центр профессиональной подготовки), *сервисная* (предложение разнообразных услуг своему региону и местному сообществу, усиливающее конкурентоспособность экономики региона), *«социальной магии»* (пришёл человек в университет в одном качестве, а ушёл в другом. По мнению П. Уварова, подтверждающего наличие у университета данной функции, произошло чудо. Например, жившие в средневековом обществе, очень чувствительном к факту происхождения, сын графа Фома Аквинский, сын крестьянина Жан Жерсон и незаконнорожденный Эразм Роттердамский были носителями другого социального качества: они были учёными. Под воздействием «социальной магии» их могли ругать за то, что они встали не на ту позицию с научной точки зрения, но никто не стал бы ругать их за происхождение. Это важная функция университета, которая актуальна до сих пор [10]), *культурологическая* (обеспечение преемственности культурных традиций), *культурная* (культивирование разума, культура интеллекта, интеллектуальное образование), *гуманистическая* (трансляция общей культуры связана с насущной важнейшей системой идей, касающихся мира, человека, нашего времени), *гуманитарная* (предоставление возможности для полноценного развития (в приоритете – развитие общекультурных компетенций) каждого обучающегося и выбора им индивидуальной образовательной траектории) и др.

В условиях реализации данных функций и на всём протяжении обучения в педагогическом университете у будущих бакалавров (возрастной период от 17 до 23 лет) происходит качественная перестройка потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой, действенно-практической сфер личности. Данный период, ещё называемый периодом «поздней юности – ранней зрелости», является сензитивным для реализации как профессиональных, так и культурных потребностей. Обучающемуся в этом возрасте свойственна активизация деятельности по достижению профессиональных идеалов, которая происходит на личностном уровне через решение проблемы профессионального самоопределения и самореализации, а на уровне образова-

тельного пространства университета – через ориентирование и приобщение к профессиональной культуре.

Образовательное пространство педагогического университета является системой. Мы попытались уточнить структуру образовательной системы университета, компоненты которой в приемлемой мере оказывают влияние на формирование и развитие профессиональной культуры будущего бакалавра педагогического образования. Нами выделены информационный, деятельностный, социальный, событийный, эмоциональный, материальный, здоровьесберегающий компоненты образовательного пространства педагогического университета.

Нами было выдвинуто предположение о том, какое влияние оказывают выделенные компоненты образовательного пространства педагогического университета на формирование профессиональной культуры будущих бакалавров педагогического образования.

Рассмотрим их подробнее. Системообразующим компонентом образовательной системы университета является цель её жизнедеятельности. В русле нашего исследования – это погружение субъекта в профессиональную культуру. То есть необходимо «запустить» процесс осмысливания ценностей, норм и образцов профессиональной культуры, создавать на основе собственных и социально значимых ценностей новые необходимые нормы и образцы, не противоречащие нормам и образцам профессиональной культуры.

Информационный компонент состоит из содержания предметных и общепрофессиональных дисциплин, факультативных курсов, учебных программ и планов. Информационный материал в образовательном пространстве педагогического университета является не только предметом усвоения, но и внешней оболочкой образовательной среды, способствующей саморазвитию и самовоспитанию будущих бакалавров педагогического образования. Большая роль также отводится вариативной части учебных планов, а также содержательному наполнению внеаудиторной деятельности обучающихся, не охватываемому, не ограниченному и не контролируемому образовательными программами. Эта часть информационного компонента важна для профессионально-культурного саморазвития будущего бакалавра педагогического образования.

Деятельностный компонент характеризуется организацией аудиторной и внеаудиторной работы. Будущие бакалавры задействованы в различных видах и формах деятельности (проектной, исследовательской, спортивной, оздоровительной и пр.) и самостоятельности. Это позволяет обучающимся приобщиться к основам профессиональной деятельности, удовлетворяя их профессиональные и личностные потребности, формируя стиль будущей профессиональной деятельности и общей и профессиональной культуры.

Социальный компонент выражается в организации социальных отношений в образовательной системе педагогического университета, отражает определённый опыт таких отношений. Обучающиеся контактируют с окружающим их социумом, друг с другом, с преподавателями, с представителями различных служб университета (студенческое научное сообщество, профсоюз, спортклуб и иные студенческие объединения). Для нашего исследования актуален и характер этих взаимоотношений, и профессиональные и личностные характеристики субъектов социального взаимодействия. В образовательном пространстве университета преподаватели и обучающиеся являются субъектами формирования и развития профессиональной культуры и проявляют в своём взаимодействии демократичность, толерантность, эмпатию, такт, умение выстраивать конструктивный диалог, контролировать свои эмоции, концентрироваться на достижении успеха во взаимоотношениях.

Событийный компонент представляет собой совокупность попадающих в поле восприятия субъектов образовательного пространства педагогического университета событий, служащих в дальнейшем предметом оценки, поводом к раздумьям, основанием для жизненных выводов: вечер встречи выпускников, посвящение в первокурсники, день открытых дверей, творческий отчёт и т. п. Происходящие в университете случаи, действия, обстоятельства, одним словом – события для обучающихся становятся толчком к развитию общей и профессиональной культуры, потому что студенты пропустили их через себя и осознали, непосредственно участвовали в происходящем и сопереживали случившемуся.

Поведенческий компонент проявляется как единая траектория поведения, своеобразный кодекс, установившиеся нормы и правила, которые соблюдают и обучающиеся, и преподаватели: обычаи; традиции; периодически появляющиеся ситуации этического характера, требующие индивидуального подхода к их решению; возникшие либо протекающие конфликты и их благополучное разрешение; интонации в общении; мимика; жесты; позы. Для успешного участия данного компонента в формировании профессиональной культуры будущего бакалавра педагогического образования очень важны динамика и образ жизни, которые задаются в аудиторной, учебной деятельности либо в деятельности различных студенческих сообществ, которые в идеале создают благоприятную атмосферу, настраивающую на рост уровня профессиональной культуры.

Эмоциональный компонент характеризуется отношениями доверия, сотрудничества и эмпатии. Палитра эмоциональных состояний будущих бакалавров-педагогов весьма разнообразна. Чем сильнее испытываемая эмоция, тем устойчивее формируются у обучающихся представления об окружающем мире и своем месте в нём. На наш взгляд именно в этом компоненте профессиональная культура будущего бакалавра проявляется в полной мере. Любые эмоции побуждают обучающихся чаще обращаться к личному опыту, соотносить знания с реальной образовательной ситуацией, осмысливать их.

Материальный компонент образовательного пространства педагогического университета выражается в имидже и дизайне образовательной организации, государственной символике и собственных символах университета, архитектуре зданий-корпусов учебного заведения, обустройстве аудиторий и иных учебных помещений. Также к материальному компоненту относятся информационные стенды структурных подразделений, таблички на кабинетах и аудиториях, технические средства (Интернет, видео- и аудиоматериалы и пр.). Каждый элемент несёт в себе информационно-смысловую нагрузку для всех находящихся в здании университета.

Здоровьесберегающий компонент образовательного пространства педагогического университета реализуется как представителями деканатов (директоратов) и кураторов, так и самими обучающимися. Со стороны работников университета реализация данного компонента видна в оптимально составленном расписании, учитывающем физиологические возможности студентов, в эффективно организованной деятельности кураторов в учебных группах. Будущие бакалавры педагогического образования активно включаются в оздоровительную деятельность как самостоятельно, так и на групповых занятиях, связанных с сознательно воспроизводимыми либо осознанно создаваемыми новыми средствами общей и профессиональной культуры и новыми креативными вариантами их использования для укрепления здоровья и повышения работоспособности.

Итак, выделенные компоненты образовательного пространства университета оказывают влияние на формирование профессиональной культуры будущего бакалавра педагогического образования через информационную среду университета (получение информации на занятиях в аудиториях от преподавателей и одноклассников или сокурсников, во время, свободное от занятий – в читальных залах, виртуальных библиотеках, при просмотре специальных обучающих и познавательных видеоматериалов); специально организованную деятельность (проектную, исследовательскую, спортивную и пр.); взаимодействие друг с другом, преподавателями, представителями различных служб и администрации университета; события, организуемые на факультете (в институте) и вне стен вуза; установленные нормы и правила поведения; испытываемые и переживаемые студентами эмоции; архитектуру образовательной организации в целом и факультета (института) в частности; заботу о здоровье и здоровом образе жизни обучающихся.

Таким образом, предположение о влиянии компонентов образовательного пространства университета на формирование у будущих бакалавров педагогического образования профессиональной культуры подтвердилось.

Библиографический список

1. Климов Е.А. Становление профессионалов путём приближения к идеалам культуры. *Вестник Московского университета*. 2005; 2: 3 – 6.
2. Лихачёв Д.С. Декларация прав культуры и ее международное значение: выступление на Дне науки в СПбГУП, 23 мая 1996 г. *Личность. Культура. Общество*. 2007; Т. IX, спец. вып. 1 (35): 392 – 393.
3. Исаев И.Ф. Культурологический подход к исследованию проблем профессионализма педагога. *Сибирский педагогический журнал*. 2006; 4: 32 – 36.
4. Лопатина Е.Н. Понятие профессиональной культуры специалиста: деятельностный подход. Available at: http://www.pac.by/dfiles/001806_610346_1.pdf
5. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. *Pedlib.ru: педагогическая библиотека*. Available at: http://pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-36.shtml#book_page_top
6. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования. *Педагогическое образование в России*. 2012; 5: 122 – 127.
7. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактические аспекты формирования информационной культуры личности. *Информатика и образование*. 2013; № 5 (244): 27 – 30.
8. Евтихов О.В., Адольф В.А. Организационная культура как компонент образовательной среды вуза правоохранительных органов. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2014; 3: 15 – 19.
9. Фалеева Л.В. Культура, профессиональная культура и культура самоорганизации личности (методологический аспект). *Казанская наука*. 2012; 4: 337 – 339.
10. Уваров П. Корпорация толкователей. *Культиватор*. 2011; 3: 31 – 40.

References

1. Klimov E.A. Stanovlenie professionalov putem priblizheniya k idealam kul'tury. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 2005; 2: 3 – 6.
2. Lihachev D.S. Deklaraciya prav kul'tury i ee mezhdunarodnoe znachenie: vystuplenie na Dne nauki v SpbGUP, 23 maya 1996 g. *Lichnost'. Kul'tura. Obschestvo*. 2007; T. IX, spec. vyp. 1 (35): 392 – 393.
3. Isaev I.F. Kul'turologicheskij podhod k issledovaniyu problem professionalizma pedagoga. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2006; 4: 32 – 36.
4. Lopatina E.N. Ponyatie professional'noj kul'tury specialista: deyatel'nostnyj podhod. Available at: http://www.pac.by/dfiles/001806_610346_1.pdf
5. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. Pedagogika. *Pedlib.ru: pedagogicheskaya biblioteka*. Available at: http://pedlib.ru/Books/1/0075/1_0075-36.shtml#book_page_top
6. Zeer E.F. Konceptiya professional'nogo razvitiya cheloveka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2012; 5: 122 – 127.
7. Adol'f V.A., Stepanova I.Yu. Didakticheskie aspekty formirovaniya informacionnoj kul'tury lichnosti. *Informatika i obrazovanie*. 2013; № 5 (244): 27 – 30.
8. Evtihov O.V., Adol'f V.A. Organizacionnaya kul'tura kak komponent obrazovatel'noj sredy vuza pravoohranitel'nyh organov. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2014; 3: 15 – 19.
9. Faleeva L.V. Kul'tura, professional'naya kul'tura i kul'tura samoorganizacii lichnosti (metodologicheskij aspekt). *Kazanskaya nauka*. 2012; 4: 337 – 339.
10. Uvarov P. Korporaciya tolkovatelej. *Kul'tivator*. 2011; 3: 31 – 40.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 656.51.08

Tomilin A.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Life Safety State Marine University
n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk), E-mail: www.aumsu.ru

Tuktarov R.R., Cand. of Sciences (Engineering), Head of Department of Life Safety State Marine University
n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk), E-mail: www.aumsu.ru

PRACTICE AND WAYS OF THE DEVELOPMENT OF CONVENTIONAL TRAINING AMONG CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY. The trend of growth of accidents on marine transport vessels shows that most of them occur due to a human error. Among the reasons of erroneous actions of the personnel of the courts is dominated by the lack of professional competence and a low level of personal readiness to act in emergency situations. The article analyzes the practice of formation at cadets of a maritime university some personal preparedness for emergency situations in the process of conducting theoretical and practical training in conventional training.

Key words: emergency, action, study, conventional discipline, cadet at maritime university, personal willingness, process, formation.

А.Н. Томили́н, д-р пед. наук, проф. каф. Безопасности жизнедеятельности, Государственный морской университет им. адм. Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru

Р.Р. Тукта́ров, канд. техн. наук, нач. каф. Безопасности жизнедеятельности, Государственный морской университет им. адм. Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru

ПРАКТИКА И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Конвенционная подготовка стала одним из ведущих блоков профессионального обучения курсантов в морском вузе. В современных условиях каждый курсант как будущий морской специалист должен быть всесторонне подготовленным к действиям в аварийным и чрезвычайным ситуациям; знать и уметь эффективно действовать в экстремальной ситуации, при покидании судна; знать и уметь сохранить как свою жизнь, так и жизнь своих подчиненных и пассажиров на спасательном средстве до прибытия спасателей. В статье анализируется практика конвенционной подготовки курсантов на кафедре «Безопасность жизнедеятельности», раскрываются некоторые аспекты педагогического опыта, акцентируется внимание на имеемые проблемы и предлагаются пути совершенствования учебного процесса по конвенционным дисциплинам.

Ключевые слова: конвенционная подготовка, конвенционные дисциплины, курсант морского вуза, обучение, практика, процесс, совершенствование, формирование.

Высокая аварийность на судах морского транспорта потребовала повысить качество профессионального обучения и конвенционной подготовки будущих морских специалистов [1]. Ныне, в соответствии с требованиями Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несения вахты (МК ПДНВ-78) с поправками [2] конвенционная подготовка является важнейшим компонентом морского образования. Под термином конвенционная подготовка понимается целенаправленное и систематизированное обучение курсантов, а также переподготовка морских кадров по основным и дополнительным образовательным программам рекомендуемых Международной морской организацией (ИМО).

В соответствии с требованиями ИМО такая конвенционная подготовка организована и проводится в морском вузе. Практически все кафедры плавательных специальностей осуществляют конвенционную подготовку по 3 – 5 учебным дисциплинам.

К примеру, на кафедре «Безопасность жизнедеятельности» проводится конвенционная подготовка по пяти учебным дисциплинам: «Начальная подготовка по безопасности», «Подготовка специалиста по спасательным шлюпкам, спасательным плотам и дежурным шлюпкам, не являющимися скоростными дежурными шлюпками», «Подготовка по охране», «Подготовка к борьбе с пожаром по расширенной программе», «Подготовка по оказанию первой помощи».

Новый импульс активизации и усиления качества конвенционной подготовки придало принятие Манильских поправок к Международной конвенции ПДНВ-78 [3], которые по сути и содержанию означают новую редакцию этого стержневого документа, регламентирующего подготовку и дипломирование морских специалистов.

Какие же результаты достигнуты на кафедре Безопасность жизнедеятельности в плане повышения конвенционной компетентности курсантов, с учетом новых требований МК ПДНВ-78 с поправками?

Следует отметить, что ныне на кафедре:

1. Манильские поправки изучены со всеми преподавателями кафедры и курсантами плавательных специальностей.
 2. Обновлены программные документы конвенционной подготовки с курсантами морских специальностей:
- разработаны новые варианты рабочих учебных программ [4];

- качественно переработаны и откорректированы учебно-методические комплексы, по читаемым на кафедре конвенционным дисциплинам, в соответствии с Типовыми дополнительными профессиональными программами [5].

3. Усовершенствована система методической подготовки преподавательского состава, включающая: а) систематизацию методической подготовки профессорско-преподавательского состава кафедры; б) организацию обмена опытом работы и взаимного посещения занятий преподавателями, с последующим информированием коллег об имеемых положительных моментах и недостатках при проведении занятий; в) внедрена практика заслушивания молодых преподавателей о процессе их профессионального становления.

4. Установлена система контроля над состоянием повышения профессиональной переподготовки преподавателями.

5. Организовано взаимодействия с руководством и инструкторами Берегового учебно-тренировочного центра в плане всесторонней подготовки и качественного проведения практических занятий.

6. Осуществлена специализация учебных кабинетов кафедры в соответствии с читаемыми конвенционными дисциплинами.

7. Реализовано требование об оснащении учебных аудиторий современными компьютерно-телевизионными комплексами, позволяющие применение интерактивных методов обучения курсантов.

8. Должным образом поддерживается тесная связь с командованием факультетов и курсантских рот в интересах обеспечения организованности, высокой посещаемости и повышения успеваемости курсантов.

Эти и другие меры позволили добиться значительных результатов в учебной и учебно-воспитательной работе.

Важным показателем повышения уровня подготовки курсантов стало успешная подготовка курсантов к зачетам и экзаменам. Более 91% курсантов в ходе экзаменационной сессии с первого раза сдают положенные зачеты, с высоким качеством выполняют письменный экзамен для получения соответствующего сертификата.

Изучение результативности освоения курсантами конвенционных дисциплин показано на таблице 1.

Таблица 1

Результативность освоения курсантами конвенционных дисциплин за период с 2013 по 2017 годы

	Наименование дисциплины					Успеваемость «качество» по дисциплинам/ средний балл
№ пп	Год Обучения	Всего обучающихся	В т.ч. получившие оценки			
			отлично	хорошо	удовлетво- рительно	
I	Начальная подготовка по безопасности					
1	2013	576	6	182	388	3,33
2	2014	289	7	159	123	3,59
3	2015	497	71	302	124	3,89
4	2016	351	59	221	71	3,96
	Всего	1713	143	864	706	66,3%/3,69
II	Подготовка специалиста по спасательным шлюпкам и плотам и дежурным шлюпкам, не являющимися скоростными дежурными шлюпками					
5	2013	265	4	108	153	3,43
6	2014	461	27	228	206	3,61
7	2015	163	25	108	30	3,96
8	2016	293	19	230	44	3,91
	Всего	1182	75	674	433	70%/3,73
III	Подготовка к борьбе с пожаром по расширенной программе					
9	2013	203	30	75	98	3,66
10	2014	207	22	73	112	3,56
11	2015	249	20	75	154	3,46
12	2016	94	10	26	58	3,48
	Всего	753	82	249	422	52,6%/3,54
IV	Подготовка по оказанию первой помощи					
13	2013	244	17	118	109	3,62
14	2014	358	51	144	163	3,68
15	2015	398	31	222	145	3,71
16	2016	529	49	253	227	3,66
	Всего	1529	148	737	644	65,6%/3,67
V	Подготовка по охране					
17	2013	-	-	-	-	
18	2014	65	11	24	30	3,70
19	2015	129	13	82	34	3,83
20	2016	313	165	130	18	4,46
	Всего	507	189	236	82	88%/4,0
Итого		5684	637	2760	2287	67,4%

Вместе с тем, следует отметить, что за анализируемый период средняя оценка по изучаемым конвенционным дисциплинам составляет: Начальная подготовка по безопасности – 3,69; Подготовка специалиста по спасательным шлюпкам и плотам – 3,73; Подготовка по борьбе с пожаром по расширенной программе – 3,54; Подготовка по оказанию первой помощи – 3,67; Подготовка по охране – 4,0.

По сравнению с предыдущим пятилетием (2005-2010 гг.) имеется рост на 3%. В первом полугодии 2017 года средняя оценка поднялась на 0,2% по таким дисциплинам как НГБ и ПС по СШП, во втором полугодии на 0,3%.

В то же время общий анализ табл. 1 позволяет резюмировать:

- на кафедре Безопасности жизнедеятельности активизировалась деятельность по повышению качества конвенционной подготовки;
- результативность учебной работы свидетельствует о повышении качества профессионализма, как преподавательского состава, так и углублении профессиональных компетенций курсантами плавательных специальностей;
- рост успеваемости курсантов стабилен и охватывает все учебные дисциплины;
- наиболее качественных результатов достигнуто по таким дисциплинам как «Начальная подготовка по безопасности», «Подготовка специалиста по спасательным шлюпкам, и плотам», «Охрана судна»;

- преподаватели кафедры особое внимание уделяют теоретической и практической подготовки курсантов по покиданию аварийного судна и выживания на море [6].

Проведенный опрос и индивидуальные беседы с курсантами показали, что такая результативность в учебе стало возможным вследствие высокой требовательности преподавательского состава, а также более серьезного отношения самих курсантов к ведению конспектов, качеству подготовки рефератов, заинтересованному участию при проведении лабораторных и практических занятий, обстоятельной подготовке к итоговой аттестации.

Критически анализируя достигнутые результаты, хотя и имеющие положительную динамику, мы считаем их не вполне соответствующими высоким требованиям ИМО, Минтранса РФ и руководства ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова. Эта проблема стала предметом серьезного разговора на заседании кафедры в начале 2017 – 2018 учебного года. Взвешенный и принципиальный обмен мнениями и взглядами сотрудниками, позволил сформировать единый план деятельности кафедры на предстоящий учебный год, выявить слабые участки работы, на которые направлены общие усилия коллектива, наитии имеемые резервы, что позволит добиться новых, положительных результатов в подготовке компетентных специалистов для морской индустрии.

Междисциплинарный и системный подход позволяют включать решение вопросов комплексной безопасности и предупреждения ЧС во все выпускные квалификационные работы,

предусмотренные ГОС и ФГОС. Ежегодно более 500 человек получают консультации по разделу безопасности и охраны труда от сотрудников кафедры (Э.Н. Егоров, В.А. Казенков, Г.П. Писаренко, С.Н. Томила).

Вместе с тем, следует обратить внимание и на ряд проблем имеемых в организации конвенционной подготовки курсантов, к которым относятся:

- высокая загруженность Берегового учебно-тренировочного центра, что приводит к тому, что в отдельные дни и часы в бассейне занятия по одной и той же теме проводят до трех учебных групп;

- отсутствие планового зачета по таким учебным дисциплинам как «Начальная подготовка по безопасности», «Подготовка специалиста по спасательным шлюпкам, и плотам» и др. для курсантов судомеханического факультета снижает заинтересованность и ответственность курсантов к изучению учебных программ;

- в соответствии с ФГОС следует добиться неуклонного соблюдения соотношения учебных часов практических занятий к лекционным занятиям из расчёта 1 : 1.

Разрешение данных вопросов позволит более результативно решать задачи учебного процесса и подготовки квалифицированных, компетентных специалистов для отечественного морского транспорта.

Произведённый анализ, а также имеемые проблемы в учебной работе позволяют определить основные пути совершенствования качества конвенционной подготовки в морском вузе и в частности на кафедре Безопасность жизнедеятельности:

1. Повышение уровня теоретической и практической подготовки профессорско-преподавательского состава кафедры. Для этого следует:

- всем преподавателям, проводящим обучение по конвенционным дисциплинам с использованием тренажеров, целесообразно пройти программу дополнительного профессионального образования «Инструктор тренажерной подготовки, экзаменатор» (модельный курс ИМО 6.10);

- систематизировать работу по пропаганде передового опыта лучших сотрудников кафедры и морского вуза;

- взять под контроль организацию планирования и проведения самостоятельной работы преподавателей, изучения ими требований руководящих документов ИМО и Минтранса РФ;

- закрепить за молодыми преподавателями наставников, из числа наиболее подготовленных сотрудников кафедр.

2. Расширить практику проведения открытых лекций и практических занятий с участием всех преподавателей конкретной кафедры.

3. Продолжить практику совершенствования учебно-материальной базы кафедры, оснащения учебных аудиторий всем необходимым для качественного проведения каждого занятия.

4. Шире внедрять в практику учебной работы инновационные формы и методы работы с курсантами, такими как визуализация лекций, метод проблемного изложения, метод проектов, проблемно-поисковые методы, научно-исследовательская деятельность курсантов, встроенная в учебный процесс, проблемное обучение, практико-ориентированная и творческая деятельность, применение информационных технологий в обучении.

Работа по данным направлениям позволит осуществить качественный скачок в совершенствовании уровня преподавания конвенционных дисциплин, исключить однообразие и повысит интерес курсантов к конвенционным дисциплинам.

Таким образом, выполненный выше анализ позволяет утверждать, что в современных условиях ведущей тенденцией в проведении конвенционной подготовки в морском вузе становится качественная реализация требований Международной конвенции ПДНВ-78 с поправками, высокая предметная забота о подготовке компетентных морских профессионалах, готовых к действиям в сложных и чрезвычайных ситуациях. Организованная в соответствии с новыми конвенционными требованиями профессиональная подготовка будущих морских специалистов, позволяет подготовить компетентных специалистов, готовых и умеющих обеспечить высокий уровень безопасности мореплавания и сохранение человеческой жизни на море.

Библиографический список

1. *Международная Конвенция по охране человеческой жизни на море 1974 года СОЛАС (текст, измененный Протоколом 1988 года к ней, с поправками)*. Санкт-Петербург: ЦНИИМФ, 2008.
2. *Международная конвенция о подготовке и дипломированию моряков и несения вахты 1978 года (ПДНВ-78 с поправками)*. Санкт-Петербург: ЦНИИМФ, 2016.
3. *Манильские поправки к Международной конвенции ПДНВ-78*. Available at: http://www.marcomm.ru/UserFiles/Files/Doc/STCW_Rus.pdf
4. *Рабочая учебная программа по курсу «Начальная подготовка по безопасности»*. Новороссийск, 2017.
5. *Типовая дополнительная профессиональная программа «Начальная подготовка по безопасности»*. Москва: Минтранс РФ, 2017.
6. Томили А.Н. Особенности формирования личностной готовности курсантов морского вуза к действиям в аварийной и экстремальной ситуации. *Модернизация современного общества: проблемы, пути развития и перспективы*: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. Ставрополь: Логос, 2017: 21 – 27.

References

1. *Mezhdunarodnaya Konvenciya po ohrane chelovecheskoj zhizni na more 1974 goda SOLAS (tekst, izmenennyj Protokolom 1988 goda k nej, s popravkami)*. Sankt-Peterburg: CNIIMF, 2008.
2. *Mezhdunarodnaya konvenciya o podgotovke i diplomirovaniyu moryakov i neseniya vahty 1978 goda (PDNV-78 s popravkami)*. Sankt-Peterburg: CNIIMF, 2016.
3. *Manil'skie popravki k Mezhdunarodnoj konvencii PDNV-78*. Available at: http://www.marcomm.ru/UserFiles/Files/Doc/STCW_Rus.pdf
4. *Rabochaya uchebnaya programma po kursu «Nachal'naya podgotovka po bezopasnosti»*. Novorossijsk, 2017.
5. *Tipovaya dopolnitel'naya professional'naya programma «Nachal'naya podgotovka po bezopasnosti»*. Moskva: Mintrans RF, 2017.
6. Tomilin A.N. Osobennosti formirovaniya lichnostnoj gotovnosti kursantov morskogo vuza k dejstviyam v avarijnoj i 'ekstremal'noj situacii. *Modernizaciya sovremennogo obschestva: problemy, puti razvitiya i perspektivy*: sbornik statej VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol': Logos, 2017: 21 – 27.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 371.3; 371.8

Almazova I.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Elementary Education and Social Technologies, YSU n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: almazova@mail.ru

Solov'yova E.A., Cand. of Sciences (Veterinary), senior lecturer, Department of Chemistry and Biology, YSU n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: solovevae969@mail.ru

Usachyova I.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chemistry and Biology, YSU n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: usacheva@mail.ru

THE SPECIFICS OF ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF COMPREHENSIVE EDUCATIONAL PROGRAMS FOR ENVIRONMENTAL CHANGE IN CONDITIONS OF A SUMMER CAMP. The paper presents a program for the organization of summer camps and additional education of children in the aspect of the topics "Ecology" in the framework of the comprehensive educational program, "Learn-do-rest" in the context of summer camp. Since 2017, a presidential decree declared the Year of ecology and the Year of specially protected natural areas, this project is extremely relevant, since it carries educational values, intends to attract children's attention to the richness of the natural world of Russia, the necessity of careful attitude to it and can become an integral

part for the formation of public interest in the protection of the environment, the preservation of species diversity of flora and fauna, development of ecological thinking of the population and prevention of natural disasters.

Key words: environmental education, summer camp, children, teens.

И.Г. Алмазова, канд. пед. наук, доц. каф. начального образования и социальных технологий ЕГУ им. И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: almazova@mail.ru

Е.А. Соловьева, канд. вет. наук, доц. каф. химии и биологии ЕГУ им. И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: solovevae969@mail.ru

И.Н. Усачева, канд. пед. наук, доц. каф. химии и биологии ЕГУ им. И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: usacheva@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ЛАГЕРЯ

В работе представлены наработки инновационной программы при организации летнего отдыха и дополнительного образования детей в аспекте тематики «Экология вокруг нас» в рамках реализации Комплексной образовательной программы «Учись – твори – отдыхай» в условиях летнего лагеря. Поскольку 2017 год указом Президента РФ был объявлен Годом экологии и Годом особо охраняемых природных территорий, то данный проект чрезвычайно актуален, так как он в целом несёт просветительское значение, призван привлечь внимание детей к богатству природного мира России, необходимости бережного отношения к ней. Данный проект важен и тем, что может стать одной из составных частей для формирования интереса общественности к вопросу защиты окружающей среды, сохранения видового разнообразия флоры и фауны, развития экологического мышления населения и предупреждения природных катастроф.

Ключевые слова: экологическое образование, воспитание, летний лагерь, дети, подростки.

Летний отдых детей и их оздоровление, согласно ГОСТу Р 52887-2007 и Национальному стандарту Российской Федерации (Услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления, введенного с 1 января 2009 г.), рассматривается как «совокупность мероприятий, обеспечивающих полноценный отдых детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний у детей, занятие их физической культурой, спортом и туризмом, формирование у детей навыков здорового образа жизни, соблюдение ими режима питания и жизнедеятельности, развитие творческого потенциала в благоприятной окружающей среде при выполнении санитарно-гигиенических и санитарно-эпидемиологических требований» [1].

Летний лагерь сегодня, как показывает анализ исследований С.П. Афанасьева, Л.В. Байбуродовой, В.П. Бедерхановой, М.Е. Вайндорф-Сысоевой, А.В. Волохова, С.В. Коморина, Ю.Н. Тарана, В.В. Таланова, А.И. Тимонина, И.И. Фришман, С.А. Шмакова и др. – это уникальное оздоровительно-образовательное учреждение, ориентированное на решение острых и злободневных социально-педагогических проблем, связанных с организацией свободного времени детей и подростков в каникулярное время; их оздоровлением и дополнительным образованием [2].

Воспитательно-образовательная и социально-педагогическая ценность системы летнего отдыха состоит в том, что она создаёт условия для педагогически целесообразного, эмоционально привлекательного досуга школьников, восстановления их здоровья, удовлетворения потребностей в новизне впечатлений, творческой самореализации, общении и самостоятельности в разнообразных формах, включающих труд, познание, искусство, культуру, игру и другие сферы возможного самоопределения [3].

В этой аспекте важен системный подход для проведения такого летнего лагеря. В этой связи нами разработана Комплексная программа в контексте реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы, в части поддержки инноваций в области развития и мониторинга системы образования. Она позволяет в соответствии с Концепцией развития дополнительного образования детей и ФГОС полного среднего общего образования в условиях детского летнего лагеря решать следующие задачи [4; 5]:

- рассмотреть дополнительное образование, отдых детей на тематической (экологической) смене в условиях летнего лагеря в качестве ресурса мотивации личности к познанию, творчеству, содержательному досугу и повышению самооценки, развитию познавательных интересов детей;

- обеспечить вариативность, качество и доступность дополнительного экологического образования для разных категорий детей;

- обеспечить формирование личностных, метапредметных и предметных результатов дополнительного образования;

Необходимо отметить, что в Ельце Липецкой области активно используется программно-вариативный подход к организации летнего отдыха, оздоровления и дополнительного образования

детей в каникулярный период. В Елецком государственном университете ЕГУ им. И.А. Бунина, преподавателями, студентами педагогического отряда «Бонус» (куратор старший преподаватель кафедры начального образования и социальных технологий Г.А. Корякина) накоплен богатый опыт разработки и реализации программ (в том числе и комплексных) в сфере летнего отдыха, оздоровления и дополнительного образования детей в каникулярный период. В опоре на имеющийся опыт, нами была разработана и реализована настоящая Комплексная образовательная программа для экологической смены в условиях летнего лагеря «УЧИСЬ – ТВОРИ – ОТДЫХАЙ» на смене «Экология вокруг нас», особенности организации и реализации которой мы излагаем в данной публикации.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования (далее – ФГОС) экологическое образование осуществляется на всех уровнях общего образования через урочную и внеурочную деятельность в рамках основной образовательной программы образовательной организации, разрабатываемой ею самостоятельно (статьи 12 и 28 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), однако дисциплина «Экология» отсутствует в образовательных стандартах и экологическое образование призвано осуществляться путём интеграции экологических знаний в другие дисциплины. Поэтому важным направлением решения указанной задачи является организация дополнительного экологического образования в условиях летнего лагеря [6].

В процессе обучения в общеобразовательной школе дети в основном сидят за партой, читают тексты и их воспроизводят, обсуждают. У детей практически мало практических занятий, а экологическое образование — это не только и не столько знание, это, прежде всего, деятельность, формирование поведенческих навыков, системы ценностей, профилактическая и коррекционная работа по повышению адаптации детей и подростков [7].

Для детей очень важно эмоциональное отношение к природе — это особенность возраста. Это нужно использовать для экологического образования, что в полной мере обеспечивает летний лагерь.

Необходимо, чтобы дети участвовали в проектах, акциях, изучали своё ближайшее окружение и учились принимать решения [8].

В этой связи мы предлагаем детям Комплексную образовательную программу в рамках летнего лагеря, которая не является повторением школьной программы по экологии и школьных методов, но имеет сильный образовательный эффект в плане формирования у детей нравственного отношения к природе, экологического мировоззрения, высокого уровня экологической культуры, воспитания у подрастающего поколения экологической грамотности; освоения вожатыми и воспитанниками экологической этики; привлечение максимального количества вожатых и воспитанников к осознанному выбору здорового образа жизни и содержательного досуга; совершенствование педагогических

методов экологического воспитания и дополнительного образования.

Выполнение различных проектов в природной обстановке позволяет ребятам активно приобщаться к изучению природных сред, экологических систем своего региона, участвовать в научно-практических конференциях, обмениваться результатами исследований с ребятами из других школ, работающим по этим же проблемам.

Задача, которая ставится перед ребятами: приобретение знаний о родном крае, приобретение навыков практической исследовательской деятельности, осознание значимости своей практической помощи природе.

Также проектная деятельность может быть использована в кружковой работе. Основные цели программы кружка – привитие школьникам любви и бережного отношения к природе, углубление знаний по экологии и другим общеобразовательным наукам, совершенствование трудовой подготовки.

Интерактивные методы (викторины, олимпиады, различные шоу, экологические спектакли, акции, десанты, экскурсии, походы), как нельзя лучше позволяют решать поставленные перед экообразованием задачи: через активное совместное обсуждение, участие в деловых играх, приобретение опыта и его анализ, дети приобретают не только знания по различным экологическим вопросам, но учатся (а зачастую и сами вырабатывают) конкретные способы, методы, технологии решения тех или иных экологических проблем. Кроме того, такое интерактивное обучение комплексно воздействует на человека, и он уже не просто знает и умеет, он еще и хочет заниматься экологической деятельностью.

Организация и реализация комплексной образовательной программы на экологической смене в условиях летнего лагеря реализуется в рамках тематической (экологической) смены, рассчитанной на 21 день.

Вся деятельность педагогического коллектива и воспитанников, детей, отдыхающих на смене в конкретном лагере направлена на:

- осуществление/получение дополнительного (экологического) образования (работа он-лайн лабораторий – химико-биологической; ландшафтного дизайна; творческой (проектной); кружков «Юный эколог-исследователь», «Экологический дизайн», «ЗОЖ» и др.; студий «Экологический театр», фото-студия «Лики природы»; разработка и осуществление социальных проектов «Экологическая тропа»);
- реализацию творческой части комплексной программы экологической направленности (проведение тематических дней «День Берендея», «День Зари», «День птиц» и т.п.);

Каждая неделя смены (всего их 3) включает:

- блок дополнительного (экологического) образования – понедельник, пятница: работают он-лайн лаборатории, кружки, студии, разрабатывается и реализуется поэтапно социальный проект «Экологическая тропа»;
- блок творческого развития – вторник, четверг: проводятся тематические дни;
- блок содержательного досуга – среда, суббота, воскресенье: проводятся спортивные соревнования, походы, экскурсии, организуются выставки достижений, конкурсы, встречи с интересными людьми, танцевальные вечера, костры, огоньки. Обсуждение.

Организация и реализация комплексной образовательной программы для экологической смены в условиях летнего лагеря, по нашему мнению способствует распространению инноваций в области развития и модернизации дополнительного образования через формирование новых образовательных инициатив и механизмов по использованию и внедрению на региональном уровне программ дополнительного образования в условиях летнего лагеря, а также повышать психическое самочувствие детей и подростков [9; 10].

Заключение. Таким образом, представленная комплексная программа предполагает повышение качества дополнительного образования за счет разработки и реализации образовательной программы для экологической смены в условиях летнего лагеря; участия мотивированных детей, качественно подготовленных студентов (вожатых) к работе по комплексной образовательной программе;

Комплексная программа обеспечивает:

- расширение спектра программ дополнительного образования интеллектуальной, творческой и досуговой направленности детей;
- реализацию индивидуальных траекторий обучающихся;
- формирование у детей нравственного отношения к природе, экологического мировоззрения, высокого уровня экологической культуры;
- воспитание у подрастающего поколения экологической грамотности;
- освоение вожатыми и воспитанниками экологической этики;
- привлечение максимального количества вожатых и воспитанников к осознанному выбору здорового образа жизни и содержательного досуга;
- совершенствование педагогических методов экологического воспитания и дополнительного образования.

Библиографический список

1. *Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации: ГОСТ Р 52887-2007. Услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления (с Изменением № 1) ГОСТ Р 52887-2007* Группа Р00 Национальный стандарт Российской Федерации услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления. Services to children in establishments of rest and rehabilitation of health OKS 11.020. Дата введения 2009-01-01. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52887-2007>
2. Глебов В.В. Оптимизация режима труда и отдыха в психофизиологической адаптации учащихся школ. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014; Т. 14; № 1-1: 87 – 91.
3. Павлова Е.В. *Летний лагерь: Социальная сеть работников образования*. Available at: nsportal.ru
4. Кулемина Д.В., Быканова О.В. Экологическое воспитание учащихся в летнем лагере «Экобудущее». *Globularia: межвузовский сборник научно-исследовательских работ студентов*. Вып. 2. Отв. ред. А.А. Семенов. Самара: ПГСГА, 2015: 181 – 187.
5. Кулемина Д.В., Наливайко И.В. Летние профильные лагеря как форма экологического образования и воспитания учащихся. *Био-экологическое краеведение: мировые, российские и региональные проблемы: материалы 4 международной научно-практической конференции, посвящённой 115-летию со дня рождения д.б.н., профессора И.С. Сидорука и д.с.х.н., профессора П.А. Положенцева*. 7 декабря 2015 г. Отв. ред. С.И. Павлов. Самара: ПГСГА, 2015: 350 – 355.
6. Чаус Б.Ю. Моделирование эколого-биологической работы в системе дополнительного образования. *Сборник материалов V Международной научно – практической конференции Наука и современность – 2010: в 3-х частях*. Под общей редакцией С.С. Чернова. Новосибирск: Издательство НГТУ, 2010; Часть 1: 410 – 414.
7. Глебов В.В. Профилактическая и коррекционная работа по повышению адаптации детей и подростков. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2014. № 1. С. 83-91.
8. Глебов В.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения. *Дошкольное воспитание*. 2013; 11: 116 – 120.
9. Родионова О.М., Глебов В.В. *Лекции по дисциплинам «Экологическая физиология» и «Биология человека»*: учебное пособие: в 2 ч. О.М. Родионова, В.В. Глебов. Москва: РУДН, 2013; Ч. 1.
10. Лавер Б.И., Глебов В.В. Уровень здоровья и физического развития учащихся школ в условиях разного экологического состояния территории Москвы. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2013; S 5: 68 – 73.

References

1. *Elektronnyj fond pravovoj i normativno-tehnicheskoy dokumentacii: GOST R 52887-2007. Uslugi detyam v uchrezhdeniyah otdyha i ozdorovleniya (s izmeneniyem № 1) GOST R 52887-2007* Gruppya R00 Nacional'nyj standart Rossijskoj Federacii uslugi detyam v uchrezhdeniyah otdyha i ozdorovleniya. Services to children in establishments of rest and rehabilitation of health OKS 11.020. Data vvedeniya 2009-01-01. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52887-2007>
2. Glebov V.V. Optimizatsiya rezhima truda i otdyha v psihofiziologicheskoy adaptatsii uchashchisya shkol. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2014; T. 14; № 1-1: 87 – 91.

3. Pavlova E.V. *Letnij lager': Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya*. Available at: nsportal.ru
4. Kulemina D.V., Bykanova O.V. 'Ekologicheskoe vospitanie uchashchihsya v letnem lagere «'Ekobudushee». *Globularia: mezhvuzovskij sbornik nauchno-issledovatel'skikh rabot studentov*. Vyp. 2. Otv. red. A.A. Semenov. Samara: PGSGA, 2015 181 – 187.
5. Kulemina D.V., Nalivajko I.V. Letnie profil'nye lagerya kak forma 'ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya uchashchihsya. *Bio'ekologicheskoe kraevedenie: mirovye, rossijskie i regional'nye problemy: materialy 4 mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 115-letiyu so dnya rozhdeniya d.b.n., professora I.S. Sidoruka i d.s/h.n., professora P.A. Polozhenceva*. 7 dekabrya 2015 g. Otv. red. S.I. Pavlov. Samara: PGSGA, 2015: 350 – 355.
6. Chaus B.Yu. Modelirovanie 'ekologo-biologicheskoy raboty v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Sbornik materialov V Mezhdunarodnoj nauchno – prakticheskoy konferencii Nauka i sovremennost' – 2010: v 3-h chastyah*. Pod obschej redakciej S.S. Chernova. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGTU, 2010; Chast' 1: 410 – 414.
7. Glebov V.V. Profilakticheskaya i korrekcionnaya rabota po povysheniyu adaptatsii detej i podrostkov. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: 'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti. 2014. № 1. S. 83-91.
8. Glebov V.V. Adaptatsiya detej rannego vozrasta k usloviyam doskol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Doshkol'noe vospitanie*. 2013; 11: 116 – 120.
9. Rodionova O.M., Glebov V.V. *Lekcii po disciplinam «'Ekologicheskaya fiziologiya» i «'Biologiya cheloveka»*: uchebnoe posobie: v 2 ch. O.M. Rodionova, V.V. Glebov. Moskva: RUDN, 2013; Ch. 1.
10. Laver B.I., Glebov V.V. Uroven' zdorov'ya i fizicheskogo razvitiya uchashchihsya shkol v usloviyah raznogo 'ekologicheskogo sostoyaniya territorii Moskvy. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: 'Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti. 2013; S 5: 68 – 73.

Статья поступила в редакцию 22.01.18

УДК 378

Ajbazova A.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Mathematics and its Teaching Methods, Karachay-Cherkessia State University n. a. U.D. Aliev (Karachaevs, Russia), E-mail: kcsu@mail.ru

TECHNOLOGICAL APPROACHES FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' THINKING IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICAL SCIENCES. The article deals with approaches to the development of thinking in the process of studying mathematical disciplines by students. The author clearly demonstrates that thinking is a fundamental task in the process of training of future teachers of mathematics. First of all, it is connected with the fact that in the process of development of thinking, particularly the mathematical thinking, students master the technique of mental work, which in the process of future professional-pedagogical activity will develop new technologies to solve professional-pedagogical tasks, successfully develop mathematics tools. In training, teachers must use the most efficient technologies, including computer, informational, interactive technologies, proven with the positive side.

Key words: future teachers of mathematics, thinking development, education, technological approaches.

A.K. Айбазова, канд. пед. наук, доц. каф. математики и методики её преподавания, Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: kcsu@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассмотрены подходы развития мышления у студентов в процессе изучения математических дисциплин. Автор убедительно показывает, что развитие мышления является основополагающей задачей в процессе организации профессиональной подготовки будущих учителей математики. Прежде всего это связано с тем, что в процессе развития мышления, в частности – математического мышления, студенты овладевают техникой умственной работы, которая в процессе будущей профессионально-педагогической деятельности позволит осваивать новые технологии, решать профессионально-педагогические задачи, успешно развивать школьников средствами математики. В процессе профессиональной подготовки необходимо использовать самые эффективные технологии, в том числе компьютерные, информационные, интерактивные технологии, зарекомендовавшие себя с самой положительной стороны.

Ключевые слова: будущие учителя математики, мышление, развитие, образовательный процесс, технологические подходы.

Роль высшего образования для развития способностей личности крайне велика, несмотря на то, что в последнее время качество высшего образования несколько снизилось. Тем не менее, оно по-прежнему выполняет особую роль в подготовке интеллектуальной элиты каждого общества. При этом, как отмечают многие учёные, велика роль математики для развития интеллектуальных способностей человека.

Академик О.К. Тихомиров в своё время отметил: «И так же, как каждому разумному человеку должна быть понятна роль физкультуры для здоровья и гармонического развития тела, всеми нами должна быть осознана особая роль тренировки и гармонического развития наших мыслительных способностей, нашего мозга. Но за всю историю человечества пока не найдено лучшего способа развития интеллектуальных и творческих способностей человека, чем при помощи математики» [1].

Между тем, как отметил В.В. Краевский в начале нулевых годов [2], усвоение математических знаний, а так же умений и навыков ещё не гарантирует высоких результатов в работе студентов, которые впоследствии, в условиях реальной профессиональной деятельности, оказывались беспомощными перед лицом непредвиденных ситуаций. В этой связи усвоение определённых математических знаний, умений и навыков является необходимым, но не единственным показателем качества математической подготовки. Главной особенностью математической подготовки, определяющей её качественную специфику, является ориентация на конкретную практическую профессиональную

деятельность. Для будущих учителей математики такой деятельностью является профессионально-педагогическая деятельность в процессе преподавания математических дисциплин.

Как отмечают многие исследователи, умение оперировать элементами математического знания неразрывно связано с математическим мышлением и логикой. Качественная математическая подготовка будущих специалистов предполагает, наряду с усвоением определённого объёма математических теорий и систем, формирование профессионального типа деятельности, сущность которого заключается в способности студента к комплексному рассмотрению объектов и явлений, творчески применять знания в конкретных ситуациях, то есть находить свой индивидуальный, оптимальный и эффективный путь решения профессиональных математических задач и упражнений. Всё это требует активного развития у студентов математического мышления [3].

Между тем, опыт работы со студентами – будущими учителями математики, показывает, что существует разрыв между знаниями, полученными в школе, и требованиями, предъявляемыми к знаниям студентов при изучении многих математических дисциплин. При этом число студентов, испытывающих почти непреодолимые трудности при изучении математических дисциплин в условиях вуза, с каждым годом растёт.

В последнее десятилетие ведущим направлением совершенствования системы высшего профессионального образования является компетентностный подход, предполагающий

переориентацию образования на такие цели, как обучаемость, самоактуализация, социализация, развитие индивидуальности, а так же развитие мышления студентов – будущих специалистов, которое в условиях профессиональной деятельности позволит принимать нестандартные решения, осваивать новые технологии и т. д. [4].

Интеллектуальные способности обладают системообразующим свойством личности и составляют основу всякого развития. Как отмечает Н.Н. Морозова [5], изучение математических дисциплин создаёт особые условия для развития личности студентов: приучает студентов рассуждать логически, дисциплинирует ум, воспитывает точность, обстоятельность и лаконичность аргументаций. Математической подготовке принадлежит особая роль и в воспитании личности студентов, развитии их общей культуры.

Студенты – будущие математики должны в процессе профессиональной подготовки усиленно развивать логическое мышление, которое имеет следующие свойства: способность к дедуктивному рассуждению, абстрагированию, систематизации и обобщению, способность анализировать, при необходимости, критиковать.

Развитие мышления у студентов – будущих учителей математики представляет собой длительный и сложный процесс, который можно условно разделить на три этапа.

Первый этап – этап адаптации. Он нацелен на пробуждение у студентов – будущих математиков социально значимой потребности в активной познавательной деятельности по развитию культуры их математического мышления и предметно-познавательных умений. На этом этапе у студентов происходит формирование умений построения целостного образа математического знания, а также отображающей его адекватной модели (например, в виде конспекта, схемы, графа, алгоритма) как способа образного представления, формализации, свёртывания информации и обеспечения возможностей ее вариативного предъявления.

Второй этап – этап совместной продуктивной деятельности. На данном этапе способы организации учебной работы и содержание выполняемых заданий усложняются. Наряду с индивидуальной практикуется работа в парах и малых группах, в ходе которой совершенствуется коммуникативная и диалоговая культура студентов, развивается способность к рефлексии. При этом растёт частота выбора и успешность выполнения заданий более высокого уровня сложности, проблемного характера, повышается интенсивность интеллектуально-познавательной деятельности.

Третий этап – этап творческой самоорганизации и самореализации студентов. На данном этапе существенно возрастает удельный вес нестандартных, творческих индивидуальных заданий. Репродуктивные методы работы в значительной мере вытесняются поисково-исследовательскими. Формируются навыки абстрагирования, формируются эвристические приёмы умственной деятельности. Происходит развитие умений по использованию изучаемого математического аппарата для моделирования реальных объектов и процессов. Организуются такие

новые формы работы, подготовка докладов, создание рефератов, разработка компьютерных программ. Все больше практикуется взаимоконтроль и самоконтроль [5].

При планомерном развитии мышления будущих педагогов средствами математических дисциплин к окончанию профессиональной подготовки студенты должны демонстрировать:

- Осознанное использование приёмов, способов, алгоритмов и методов реализации профессионально – педагогической математической деятельности.
- Выделение значимых и незначимых параметров профессионально-педагогической математической деятельности.
- Возможности применения учебного материала в новых или нестандартных ситуациях Логическое описание решения аналитических задач и упражнений.
- Системное владение основными способами, приёмами, алгоритмами и методами профессиональной математической деятельности.
- Построение логически обоснованного развёрнутого решения математической проблемы (задачи).
- Выполнение творческих проектов (олимпиады, курсовые и т. д.)
- Разработку и конструирование собственных понятий, операций и алгоритмов математической деятельности и др.

Как отмечают Н.Н. Морозова и Л.К. Проскурякова [5] основными условиями развития математических способностей и профессионально-значимых качеств у студентов являются:

- личностно-деятельностный и культуросообразный подходы к организации математического образования;
- использование межпредметных связей в обучении;
- регулярное использование методов активизации студентов;
- сочетание проблемных и информационно-репродуктивных методов обучения;
- дифференциация обучения на практических занятиях;
- использование разнообразных внеаудиторных форм работы со студентами;
- формирование у будущих учителей математики потребности в личностно-профессиональном развитии.

При этом, соглашаясь с Табишевым Т.А., отметим, что мониторинговые процедуры образовательного процесса должны быть нацелены на выявление качества математической подготовки, что невозможно без построения прочной методологической и технологической базы организации данного процесса, без знания основных компонентов профессиональной подготовки будущих учителей математики, без использования в учебном процессе основополагающих функциональных характеристик профессионально-педагогической деятельности учителя математики. При этом в процессе профессиональной подготовки необходимо использовать самые эффективные технологии, в том числе компьютерные, информационные, интерактивные технологии, зарекомендовавшие себя с самой положительной стороны [6 – 10]. Лишь с учётом этих составляющих возможно эффективное развитие математического мышления будущих учителей.

Библиографический список

1. Тихомиров О.К. *Структура мыслительной деятельности человека*. Москва, 1969.
2. Краевский В.В. *Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов и аспирантов педвузов*. Москва; Волгоград: Перемена, 2002.
3. Табишев Т.А., Эржибова Ф.А. Математическая подготовка студента как условие формирования его профессиональной математической деятельности в вузе (на примере дисциплины «математический анализ»). *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2015; 2 (32): 88 – 96.
4. Семеняченко Ю.А. *Математические задачи как средство развития качества продуктивного мышления студентов (на примере обучения дисциплине «Математический анализ»)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
5. Морозова Н.Н., Проскурякова Л.К. Технологический подход к развитию профессионально значимых качеств личности средствами математической подготовки. *Russian Agricultural Science Review*. 2015; Т. 5; № 5-2: 68 – 72.
6. Герасимова Т.Н. Особенности педагогического мышления преподавателя военного вуза. *Мир образования – образование в мире*. 2017; № 1 (65): 52 – 59.
7. Сорокопуд Ю.В., Низиков М.А. Детерминанты модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы России. *Мир образования – образование в мире*. 2010; 1: 11 – 15.
8. Коломина М.В., Турасов А.И. Методические аспекты изучения дисциплины «Защита информации» в вузе. *21 век: фундаментальная наука и технологии: материалы IX международной научно-практической конференции*. 2016: 81 – 83.
9. Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Гунашева М.А., Зинченко А.С., Исакиева З.С., Каневская Ж.О., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулькина И.В., Якубова А.Б., Магомедханова У.Ш., Магин В.А., Мирзоев Ш.А., Мартиросян Р.М., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. и др. *Современные тенденции обучения и воспитания в российской системе образования: коллективная монография*. Москва, 2017.
10. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. *Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы: коллективная монография*. Москва, 2017.

References

1. Tihomirov O.K. *Struktura myslitel'noj deyatel'nosti cheloveka*. Moskva, 1969.
2. Kraevskij V.V. *Obschie osnovy pedagogiki: uchebnoe posobie dlya studentov i aspirantov pedvuzov*. Moskva; Volgograd: Peremena, 2002.
3. Tabishev T.A., Erzhibova F.A.. *Matematicheskaya podgotovka studenta kak uslovie formirovaniya ego professional'noj matematicheskoy deyatel'nosti v vuze (na primere discipliny «matematicheskij analiz»)*. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. 2015; 2 (32): 88 – 96.
4. Semenyachenko Yu.A. *Matematicheskie zadachi kak sredstvo razvitiya kachestv produktivnogo myshleniya studentov (na primere obucheniya discipline «Matematicheskij analiz»)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
5. Morozova N.N., Proskuryakova L.K. *Tehnologicheskij podhod k razvitiyu professional'no znachimyh kachestv lichnosti sredstvami matematicheskoy podgotovki*. *Russian Agricultural Science Review*. 2015; T. 5; № 5-2: 68 – 72.
6. Gerasimova T.N. *Osobennosti pedagogicheskogo myshleniya prepodavatelya voennogo vuza*. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; № 1 (65): 52 – 59.
7. Sorokopud Yu.V., Nizikov M.A. *Determinanty modernizacii professional'noj podgotovki prepodavatelej vysshej shkoly Rossii*. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2010; 1: 11 – 15.
8. Kolomina M.V., Turasov A.I. *Metodicheskie aspekty izucheniya discipliny «Zashchita informacii» v vuze. 21 vek: fundamental'naya nauka i tehnologii: materialy IX mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2016: 81 – 83.
9. Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Gunasheva M.A., Zinchenko A.S., Isakieva Z.S., Kanevskaya Zh.O., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kul'kina I.V., Yakubova A.B., Magomedhanova U.Sh., Magin V.A., Mirzoev Sh.A., Martirosyan R.M., Nagaeva I.A., Petrova N.P., Radzhabov I.M., Sautieva F.B. i dr. *Sovremennye tendencii obucheniya i vospitaniya v rossijskoj sisteme obrazovaniya: kollektivnaya monografiya*. Moskva, 2017.
10. Alizhanova H.A., Atagishieva G.S., Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Denilhanova H.Ya., Isakieva Z.S., Zinchenko A.S., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kulibekov N.A., Kulibekova R.D., Kul'kina I.V., Magin V.A., Martirosyan R.M., Muradova P.R., Nagaeva I.A., Petrova N.P., Sadovoj V.P. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: problemy i perspektivy: kollektivnaya monografiya*. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 10.02.18

УДК 371

Asilderova M.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

FAMILY EDUCATION OF THE MOUNTAIN PEOPLE: THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN THE MORAL-ETHICAL, INTELLECTUAL AND PHYSICAL DEVELOPMENT OF THE CHILD'S PERSONALITY. The article reveals features of family education of peoples, who live in mountains. The interrelation of moral-ethical, mental and physical in the development of the child's personality is studied. It is concluded that working life was a school, a source and a means of teaching children, an excellent expression of the principle of connection of knowledge with everyday practice. It is in the interaction of different types of education formed the idea of a comprehensive harmonious development of the individual, which is the main goal of family education. The author concludes that the pedagogical ideals of peoples of the North Caucasus have provided important educational impact on the younger generation. It is for it educators formed youth best national character-boldness, courage, love to the native land, people.

Key words: system of education, family education of mountain peoples, moral and ethical education, mental education, physical education, personality of child.

M.M. Асильдерова, канд. пед. наук, доц. каф. социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ ГОРСКИХ НАРОДОВ: ВЗАИМОСВЯЗЬ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОГО, УМСТВЕННОГО И ФИЗИЧЕСКОГО В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА

В статье выявлены особенности семейного воспитания горских народов. Изучена взаимосвязь нравственно-этического, умственного и физического в развитии личности ребёнка. Сделан вывод о том, что трудовая жизнь являлась школой, источником и средством обучения детей, прекрасным выражением принципа связи полученных знаний с каждодневной практикой. Во взаимодействии различных видов воспитания формировалась идея всестороннего гармоничного развития личности, которая выступала основной целью семейного воспитания. Автор делает вывод о том, что педагогические идеалы народов Северного Кавказа оказывали важное воспитательное воздействие на подрастающее поколение. Именно по ним воспитатели формировали у молодёжи лучшие черты национального характера – смелость, мужество, любовь к родной земле, народу.

Ключевые слова: система воспитания, семейное воспитание горских народов, нравственно-этическое воспитание, умственное воспитание, физическое воспитание, личность ребёнка.

Система эстетического воспитания у горских народов складывалась в соответствии с собственными эстетическими идеалами. Эстетика взаимодействия с ребёнком в семье выстраивалась с учетом закономерностей и методов народного воспитания, отраженных в сказках, легендах, песнях. Использование произведений фольклора целенаправленно формировало у подрастающего поколения эстетическое отношение к окружающей действительности, отношение к собственной системе эстетических ориентиров.

Особенностью организации эстетического воспитания в горской семье является стремление научить детей и подростков чувствовать красоту природы родного края и человека, различать прекрасное и безобразное в поведении людей, связывать жизнь с достижением эстетических идеалов и т. д. Уместно и правильно выстроенная система эстетического воспитания максимально полно ориентировалась на пробуждение и развитие в молодом горце или горянке чувства прекрасного, стремления

эмоционально правильно ориентироваться в окружающей действительности. В решении данной задачи крайне важно научить представителей горской молодёжи опыту непосредственного созерцания и сосредоточенного восприятия окружающей действительности в процессе нравственного, трудового и физического воспитания.

Эстетика выполняет значительную познавательную функцию, способствуя развитию когнитивной и чувственно-эмоциональной сфер личности, её убеждений и взглядов. Важно указать на особенность северокавказских народов, которые с древнейших времён высоко ценили мудрость, знания и ум человека и отводили им наиглавнейшее место в системе воспитания подрастающего поколения. Горцы отводили знанию важнейшую роль в социуме, понимали знание как важнейшую составную часть культуры, которая определяет силу человека и общества. В развитии этого представления ими привлекались различные средства эстетического воспитания – сказки,

пословицы, поговорки, сказания. В качестве примера приведем следующие пословицы: «Ум – богатство» (каб.); «Что горе для умного, то радость для глупого» (черк.); «Кто в молодости не учился, тот в старости сожалеет об этом» (осет.); «Насколько обширны знания человека, настолько он сильнее» (абазд.) [1]; «Мудрость – помощник счастья» (абазд.); «Мудреца выслушай и последуй его совету» (черк.); «Неграмотный – немой» (инг.); «Нет предела знанию, учению» (даг.); «С неба богатство не падает, а трудом, умом и умением добывается» (осет.) [2, с. 8] и др.

Показательно, что необходимость постоянного и целенаправленного развития умственных способностей детей и молодежи максимально полно была представлена в народных сказках, где остроумие и смекалка решают судьбы людей. Для примера, приведем известные народные сказки – «Находчивые гости» (абазд.), «Умная жена» (осет.), «Умный жених» (черк.), «Хан и бедняк» (каб.), и др.

Мы солидарны с основателем современной педагогики, чешским философом и общественным деятелем Я.А. Коменским в том, что человек создан природой, поэтому он способен и должен понимать и познавать устройство мира. В этом выражается сформулированный им «принцип природосообразности». В народной педагогике способность к познанию окружающего мира представляется через развитие ума и умственных качеств личности. Подтверждение мы находим в народной педагогике. В народном фольклоре горцев читаем – «Малознающий-большой болтун» (карач.), «С умным сходишь поближе, а от дурака беги прочь» (черк.), «С умным водясь – умным станешь» (даг.), «Умного человека узнавай не по разговорам, а прежде всего по делам» (осет.) и др. Произведения фольклора являлись примером реализации на практике другого принципа, сформулированного Я.А. Коменским – «принципа культуросообразности», который выражает необходимость воспитания человека в культурной традиции, привития норм общения и взаимодействия между людьми. Именно социум дает оценку многим способностям человека.

Так, горские народы сформулировали основные признаки умственного развития человека, в числе которых наиболее часто отмечали следующие: наличие знаний и умение их передавать другим, глубина мыслей, краткость выражений, самокритичность, умение дорожить честью и достоинством человека, умение находить достойный выход в трудных жизненных ситуациях, умение владеть собой. Умственное развитие тесно связывалось с формированием интеллектуальных качеств личности. С раннего возраста горцы учили своих детей четко, красиво и лаконично излагать мысли, строго следить за мыслями собеседника и вникать в их содержание.

Прежде всего, знания об окружающем мире дети получали в семье путем включения в различные виды деятельности. Родители и близкие родственники в процессе воспитания применяли различные методы – объяснение, показ, рассказ, совместное выполнение действий. При этом детей приучали мыслить самостоятельно, самим делать открытия. Родители становились проводниками знаний о явлениях природы, погоде, поведении животных. Через пословицы и поговорки дети получали знания о том, какими качествами и добродетелями должен обладать человек, как строить отношения в обществе, как относиться к старшим и младшим.

Интересны легенды, которые старшие рассказывали младшим, которые содержали интересные повествования о происхождении небесных тел, о небесных явлениях – затмении луны или солнца, падении метеоритов и т. д. Легенды и загадки учили детей наблюдать за окружающим миром, самим формулировать вопросы, которые, в первую очередь, задавались родителям. Географические и исторические знания дети получали в процессе изучения прошлого как своего, так и других народов Северного Кавказа и России в целом, а также разучивая народные историко-героические песни.

Процесс умственного развития подрастающего поколения сопровождался обучению счету и математическим расчетам, необходимым для измерения различных мер длины и объема. С раннего детства дети занимались решением многочисленных устных задач. Так, например, ребёнку предлагалось ответить на вопрос, сколько лет старику, если тот говорил: «Если проживу еще половину тех лет, которые прожил, и еще один год, то мне будет 100 лет». Такие задачи-игры были важным средством раз-

вития сообразительности, любознательности, самостоятельности мышления [2, с. 17].

Таким образом, эмпирические знания, приобретенные в процессе практической деятельности, передавались от старших членов семьи – младшим. Вместе с тем, люди не имели научных представлений об изучаемых предметах, что не позволяло в должной мере формировать научное мировоззрение у детей и подростков [3]. В системе семейного воспитания именно трудовая жизнь являлась школой, источником и средством обучения их детей, прекрасным выражением принципа связи полученных знаний с каждодневной практикой [4].

Трудовое воспитание горцев всегда ассоциировалось с эстетическим развитием. На Северном Кавказе горцы занимались сельским хозяйством, обрабатывали шерсть, изготавливали уникальные серебряные украшения и т. д. Труд выступал важным условием умственного, нравственного и физического развития подростка, а приобретение трудового опыта выступало главным в образовательном процессе, что подтверждают кавказские пословицы и поговорки: «Дерево красиво плодами, а человек трудом» (черк.), «О человеке суди по его труду» (даг.), «Тунеядство – порок» (даг.). Горцы справедливо считали, что счастливым бывает только тот, кто трудится. Слово «лентяй» было равносильно слову «плохой». Эта мысль созвучна мнению знаменитого русского педагога К.Д. Ушинского о том, что «если воспитание желает счастья человеку, оно должно готовить его не для праздности, а для активного труда и общественной деятельности, дать ему «привычку к труду» [5].

Эстетическое воспитание молодежи в труде считалось одним из лучших традиций горских народов. Достаточно обстоятельно данный аспект воспитания молодежи отражен в фольклоре народов Северного Кавказа. Фольклор сопровождал всю жизнь горцев. Вечерами они, слушая различные сказки, сказания, легенды о героических делах старших, изучали историю своего народа, школу патриотизма и интернационализма.

Одним из эффективных методов трудового воспитания выступал личный пример родителей и воспитателей. Трудовая деятельность отца и матери, соседей, односельчан оказывала огромное влияние на процесс трудовой подготовки подрастающего поколения. При этом трудовая подготовка сопрягалась с физическим воспитанием.

Ш.Б. Ногмов в «Истории адыгейского народа» о физическом воспитании горца указывал на следующее: «Мальчики воспитывались у женщин до 7-ми лет, после чего они поступали в руки к мужчинам, которые обучали их владеть ножом и попадать им в цель. Когда они подрастали, то вместо ножа давали им для упражнения кинжал. За ним следовали лук и стрелы; таким образом постепенно приучали их по мере возмужалости и развития силы владеть всяким оружием и ездить верхом» [6].

Народная педагогика и практика семейного воспитания подрастающего поколения посредством эстетики учила детей переносить тяготы жизни и идти к намеченной цели. Предметом особой заботы общества всегда было нравственно-эстетическое воспитание молодежи, которое дополняло физическое и трудовое совершенствование личности ребёнка и подростка.

Северокавказская народная педагогика считала одной из главных своих задач воспитание у молодежи красоту взаимоотношений: дети должны быть вежливыми и доброжелательными, пословица гласит: «Красивое слово делает добрей душу человека». Каждый человек должен сеять красоту и добро, поэтому идти на поводу у чувств не следует, надо хорошо обдумать свои слова, поступки и их последствия.

Одной из основных морально-этических заповедей народов Северного Кавказа была любовь к Родине. Педагогические идеалы народа оказывали важное воспитательное воздействие на подрастающее поколение. Именно по ним воспитатели формировали у молодежи лучшие черты национального характера – смелость, мужество, любовь к родной земле, народу. В устном народном творчестве любовь к Родине максимально отождествляется с любовью к дому и семье. Важно отметить тот факт, что в сказках, легендах, преданиях и историко-героических песнях герои всегда тоскуют по родине и возвращаются домой [7].

Таким образом, во взаимодействии различных видов воспитания формировалась идея всестороннего гармоничного развития личности, которая выступала основной целью семейного воспитания.

Библиографический список

1. Хатаев Е.Е. *Народная педагогика Северного Кавказа*. Москва, 1993.
2. Загазев И.Г. *Очерки по адыгской народной педагогике*. Нальчик, 1996.
3. Кудзаева А.Г. *Научно-просветительская деятельность и просветительские воззрения Казы Атажукина*. Владикавказ, 2001.
4. Кочисов В.К. *Актуальные вопросы развития образования и педагогической мысли в Осетии: история, теория, практика*. Владикавказ, 1997.
5. Шоров И.А. *Адыгская (черкесская) народная педагогика*. Майкоп, 1999.
6. Ногмов М. *История адыгейского народа*. Изд-е 3. Пятигорск, 1893.
7. Хачирти А. *Аланика – мудрость народа*. Владикавказ, 1999.

References

1. Hataev E.E. *Narodnaya pedagogika Severnogo Kavkaza*. Moskva, 1993.
2. Zagazhev I.G. *Ocherki po adygskoj narodnoj pedagogike*. Nal'chik, 1996.
3. Kudzaeva A.G. *Nauchno-prosvetitel'skaya deyatel'nost' i prosvetitel'skie vozzreniya Kazi Atazhukina*. Vladikavkaz, 2001.
4. Kochisov V.K. *Aktual'nye voprosy razvitiya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli v Osetii: istoriya, teoriya, praktika*. Vladikavkaz, 1997.
5. Shorov I.A. *Adygskaya (cherkesskaya) narodnaya pedagogika*. Majkop, 1999.
6. Nogmov M. *Istoriya adygejskogo naroda*. Izd-e 3. Pyatigorsk, 1893.
7. Hachirti A. *Alanika – mudrost' naroda*. Vladikavkaz, 1999.

Статья поступила в редакцию 08.02.18

УДК 378

Bazhukova E.N., Senior Methodologist, Academic Laboratory "Music and Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University of Russia, Synthesizer Teacher, Children's Musical School № 31 (St. Petersburg, Russia),
E-mail: alena-nik67@yandex.ru

COMPUTER MUSIC SCIENCE IN THE STUDYING COURSES FOR TEACHERS OF MUSIC. The article presents a program on discipline "Musical Informatics" for teaching teachers-musicians how to work in the system of additional education of children. The stages of formation of the knowledge of teachers-musicians in the field of digital information technologies are considered. Forms of work in the online mode are presented, the review of necessary knowledge and abilities in use of opportunities of broadcast of musical material on the Internet is given. The necessity of mastering by teachers-musicians a number of perspective areas of modern information and digital educational technologies in the field of musical art and musical-computer technologies, including various types of recording and processing of information for placement of musical material in a network that is necessary today for successful professional activity of the teacher-musician is proved.

Key words: Music Informatics, digital educational environment, information technologies in music, music computer technologies.

Е.Н. Бажукова, ст. методист учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, преподаватель синтезатора, Детская музыкальная школа № 31, г. Санкт-Петербург, E-mail: alena-nik67@yandex.ru

«МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА» В ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

В статье представлена программа по дисциплине «Музыкальная информатика» для обучения педагогов-музыкантов, работающих в системе дополнительного образования детей. Рассмотрены этапы формирования знаний педагогов-музыкантов в области цифровых информационных технологий. Представлены формы работы в режиме online, приведён обзор необходимых знаний и умений в использовании возможностей трансляции музыкального материала в сети Интернет; обоснована необходимость овладения педагогами-музыкантами рядом перспективных областей современных информационных и цифровых образовательных технологий в области музыкального искусства и музыкально-компьютерных технологий, включая различные виды записи и обработки информации для размещения музыкального материала в сети, что необходимо сегодня для успешной профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Ключевые слова: музыкальная информатика, цифровая образовательная среда, информационные технологии в музыке, музыкально-компьютерные технологии.

Очевидна необходимость создания перспективной методики, направленной на овладение педагогами-музыкантами адекватным уровнем современных средств информационных технологий в музыке [1; 2] и музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [3; 4; 5], знаниями в области информационных технологий в художественном образовании и музыкальной информатики как динамично развивающихся областей знаний человека, которая активно влияет на методы и средства современных педагогических технологий [6; 7; 8; 9].

Опираясь на профессиональные стандарты соответствующего раздела Единого квалификационного справочника (ЕКС), педагоги и преподаватели дополнительного образования, а также профессионального обучения, должны обладать компетенциями, соответствующими современному уровню развития общества, а именно – уметь вести профессиональную деятельность в высокотехнологичной цифровой образовательной среде, овладеть всеми средствами профессиональной деятельности для достижения учащимися определённых установленных результатов.

Известны программы и методики по курсу «Музыкальная информатика» следующих авторов: Д.В. Вологин (2002 г.),

А.П. Ментюков, А.Г. Михайленко, (2004 г.), Н.Г. Бреус (2012 г.), Т.И. Борониной, А.В. Харуто, в каждой выделены основные моменты ключевые вопросы, актуальные для определённого периода развития информационных технологий. При анализе программ можно сделать вывод о том, что в каждой из них также предусмотрены перспективы развития компьютерных технологий в науке о музыке и музыкальном образовании.

В процессе анализа программ и методик вышеперечисленных авторов, можно сделать следующие выводы:

1. Ввиду того, что предмет «Информатика» был введён в систему общего среднего образования как обязательный компонент обучения лишь только в середине 90-х гг. прошлого столетия, преподаватели, которые уже окончили учебные заведения к этому моменту, не имели начальных знаний в области информатики, в программу обучения по дисциплине «Музыкальная информатика» необходимо ввести базовые знания по информатике, которые рассматриваются в средней школе в рамках общеобразовательного предмета «Информатика».

2. Развитие информационных технологий не стоит на месте, следовательно, методики преподавания «Музыкальной инфор-

матики» дополняются и изменяются. На наш взгляд, в первую очередь, сегодня необходимо ввести в программу знакомство с возможностями Интернет-технологий, которые открывают новые формы коллективного педагогического взаимодействия, такие как: создание сайта, видеоканала, виртуального класса, различных форм музыкального творчества и т. д.

3. Возможности Web-браузера и online-программ, которые, не нужно покупать и устанавливать как программное обеспечение на персональный компьютер, должны быть обязательно включены в программу дисциплины «Музыкальная информатика» для повышения квалификации и профессиональной переподготовки

преподавателей музыкальных дисциплин. Online-программы позволяют решить главную и очень необходимую сегодня задачу обучения – возможность удалённого совместного творчества, когда, находясь в различных точках земного шара, при наличии Интернет, появилась возможность создавать музыку, обучать музыкальному искусству совместно [10; 11].

Содержание теоретического материала предмета «Музыкальная информатика» должно быть доступным для изучения и применения, давать такой уровень фундаментальных знаний, которые могли бы обеспечить практическую направленность в профессиональной деятельности педагога-музыканта [12;13; 14].

Таблица 1

Ряд тем программы дисциплины «Музыкальная информатика» для обучения педагогов-музыкантов системы дополнительного образования детей

Тема	Содержание	Самостоятельная работа
Инфокоммуникационные технологии в профессиональной деятельности педагога-музыканта.	Анализ возможностей и привлечение ресурсов внешней социокультурной среды для реализации программ дополнительного музыкального образования детей. Предметно-педагогическое использование музыкально-компьютерных технологий (МКТ) для введения в образовательную деятельность педагога-музыканта. Электронные образовательные ресурсы для педагога-музыканта. Структура музыкально-творческой деятельности на основе использования информационных технологий в музыке. Композиторские и исполнительские возможности аранжировки с использованием МКТ. Электронные образовательные ресурсы. МКТ-программы.	Подбор ресурсов информационной среды для реализации в системе дополнительного музыкального образования детей.
Программное и аппаратное обеспечение музыкального образовательного комплекса (музыкальный компьютер и синтезатор)	Базовый комплект персонального компьютера: состав и назначение устройств. Основные функции базового комплекта ПК. Внешние устройства. Кэш-память. Внешняя память: назначение внешних запоминающих устройств (ВЗУ), носители информации. ВЗУ с прямым доступом к информации. Назначение и характеристики основных типов накопителей музыкальной информации. Технологии обработки информации. Цифровые носители информации. Комплектация компьютера для работы с музыкальным материалом. Современные формы аудиовизуальной информации для педагогов-музыкантов. Цифровые музыкальные инструменты (синтезаторы), виды и возможности работы с музыкальной информацией. МКТ-программное обеспечение. Программно-аппаратные комплексы реализации информационных процессов в музыкальном образовании. Интерактивные технологии для визуализации процесса обучения. Понятие «Музыкальный компьютер». Классификация программ для работы на музыкальном компьютере. Аппаратная составляющая инструмента. Классификация звуковых карт. Модели. Установка драйвера и настройка звуковой карты. Установка программного обеспечения для работы с музыкальным материалом. MIDI-клавиатура, принципы работы. Акустические системы или наушники.	Возможности применения МКТ и их использование в профессиональной деятельности педагога-музыканта. Знакомство с компьютерным программным обеспечением для работы педагога-музыкантов, классификация МКТ-программ. Виды программ для создания аранжировок, работы со звуком и нотным текстом. Анализ музыкально-ориентированного программного обеспечения. Возможности применения на различных дисциплинах специального и теоретического цикла. Возможности создания аранжировок и музыкальных композиций с помощью музыкального компьютера. Создание ресурсов мультимедиа.
Сетевые технологии обучения музыкальному творчеству в цифровой образовательной среде	Познакомить с сетевыми образовательными ресурсами – ЕИОС, ИУМК и ЦОР нового поколения. Новые формы коллективного педагогического взаимодействия, таких как: создания сайта, видеоканала, виртуального класса, различных форм работы с документами и т.д. Дать представление о возможностях сетевой образовательной среды на примере «Школа музыки online» https://sites.google.com/site/muzykaicifra/ Сетевая образовательная среда (СОС). Функциональные возможности применения (СОС) в музыкальном преподавании. Инструменты Google. Показать механизмы сетевого взаимодействия на примере инструментов Google, опирающиеся на музыкально-компьютерные технологии; знакомство с инструментами Google – средством для создания сетевой профессиональной среды обучения. Возможности осуществления электронного обучения, варианты использования дистанционных образовательных технологий в музыкальном образовании.	Разработать модель собственной информационно-образовательной среды педагога-музыканта. Описать рациональное использование.

<p>Web-технологии (возможности работы в режиме online), музыкальные онлайн-редакторы</p>	<p>Понятие «свободный софт». Свободные программы с открытым исходным кодом (free software или – чаще open source software). Программы с закрытым исходным кодом (freeware). Дать классификацию свободных и относительно свободных программ. Рассказать о правилах использования. Познакомить с бесплатными программами: аудио-редакторы, MIDI – секвенсоры.</p> <p>Возможности коллективной творческой деятельности при работе в браузере в режиме online. Web-браузер, краткая характеристика и особенности работы в online-программах. Обзор программного приложения web-браузера различных производителей, их функциональные особенности и возможности. Программы online, обзор возможностей программного приложения 123apps.com. (https://123apps.com/ru/) и функциональное применение программы в педагогической практике преподавателей музыкальных дисциплин. Конвертер. Типы и форматы сохранения аудио и видео файлов.</p> <p>Программы для редактирования звука online Особенности работы с использованием сервисов online. Обзор online-программ TwistedWave, MP3 Cutter, Make Your Own Ringtone для редактирования музыки. Аудиоредакторы, функциональные возможности. Аудиоформаты. Профессиональные пакеты, многодорожечная запись, поддержка профессиональных звуковых плат, синхронизация с видео, кодеки, эффект, плагины (внутренние и подключаемые). Форматы: WAV, MP3, FLAC, Ogg, MP2, WMA, AIFF, AIFC, Apple CAF, AAC, M4R, MPC и MP4. Функциональные отличия данных редакторов. Запись звука с микрофона online. Обзор программ для записи звука с микрофона online. Настройка микрофона для записи. Soundation – музыкальная студия в Интернете.</p> <p>Познакомиться с online приложением Soundation для создания музыки. Обзор программ для создания музыки online, возможности организации групповой работы в студии online. Виды звуковой обработки: Filter, Reverb, Delay, Degradier, Phaser, Compressor, Equalizer.</p> <p>Работа в программе нотный редактор online. Знакомство с online приложениями для записи нот.</p>	<p>Практическое освоение online-программ для записи звука через микрофон «Онлайн микрофон» http://online-microphone.ru/, «Диктофон онлайн» http://online-dictophone.ru/ для работы со звуком: обработка, редактирование музыкального материала https://twistedwave.com/online; http://www.mp3cut.ru/; https://ringtone-converter.com/; http://mp3cut.foxcom.su/; http://geeker.ru/music/obrezat-pesnyu-online/; http://jarjad.ru/audio-editor/; http://qiqer.ru/service/online-audio-edit. Создание совместных проектов при работе online в виртуальной студии Soundation. Работа с нотным текстом в программах. Программа MELODUS – запись однопольных мелодий. Нотный редактор Noteflight, создание партитур https://melod.us/ и https://www.noteflight.com</p>
--	---	---

При разработке программы по предмету «Музыкальная информатика» нами учитывались объективные данные для рассмотрения этапов работы педагогов-музыкантов, обеспечивающие необходимый уровень информационной поддержки. Особое

значение имеет учёт возможностей создания конкретной компьютерно-образовательной платформы для творческой самореализации и ведения профессиональной деятельности педагогами-музыкантами в цифровой образовательной среде [15; 16; 17].

Библиографический список

1. 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.
2. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 63; № 2: 206 – 210.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность*: сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 224 – 228.
4. Беличенко В.В., Горбунова И.Б. *Феномен музыкально-компьютерных технологий в обучении информатике музыканта (в условиях перехода на новые образовательные стандарты)*: монография. Санкт-Петербург, 2011.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
6. 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.
7. Горбунова И.Б. Информационные технологии в художественном образовании. *Философия коммуникации: интеллектуальные сети и современные информационно-коммуникативные технологии в образовании*. Под редакцией С.В. Клягина, О.Д. Шипуновой. Санкт-Петербург, 2013: 192 – 202.
8. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Информационная компетентность педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 21: 254 – 258.
9. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; 1: 5. Available at: http://mediamusic-journal.com/issues/1_5.html
11. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
12. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
13. Бажукова Е.Н., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как ресурс повышения операционности знаний музыкантов-педагогов в области информационных технологий. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 186 – 190.
14. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.

15. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
16. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
17. Бажукова Е.Н. *Школа музыки online*. Available at: <https://sites.google.com/site/muzykaicifra>

References

1. 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.
2. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 63; № 2: 206 – 210.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 224 – 228.
4. Belichenko V.V., Gorbunova I.B. *Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii v obuchenii informatike muzykanta (v usloviyah perehoda na novye obrazovatel'nye standarty)*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2011.
5. 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.
6. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Tvorcheskij proekt v processe obucheniya informatike studentov-muzykantov (v usloviyah pedagogicheskogo vuza). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2014; № 3 (86): 214 – 221.
7. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v hudozhestvennom obrazovanii. *Filosofiya kommunikacii: intellektual'nye seti i sovremennye informacionno-kommunikativnye tehnologii v obrazovanii*. Pod redakciej S.V. Klyagina, O.D. Shipunovoj. Sankt-Peterburg, 2013: 192 – 202.
8. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Informacionnaya kompetentnost' pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 21: 254 – 258.
9. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015; 12: 428 – 432.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; 1: 5. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
11. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
12. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
13. Bazhukova E.N., Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak resurs povysheniya operacionnosti znaniy muzykantov-pedagogov v oblasti informacionnyh tehnologii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 186 – 190.
14. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
15. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
16. Gorbunova I.B. Aудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
17. Bazhukova E.N. *Shkola muzyki online*. Available at: <https://sites.google.com/site/muzykaicifra>

Статья поступила в редакцию 13.02.18

УДК 373.2

Balaliev O.V., postgraduate, Russian State Professional Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia); speech therapist, Kindergarten № 389 of Common Core Learning Standards and Physical Development of Pupils (Yekaterinburg, Russia), E-mail: balalievao@mail.ru

Senognoeva N.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State Professional Pedagogical University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: sennataliya2005@yandex.ru

TENDENCIES OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT DEVELOPMENT WITHIN A PRESCHOOL CLUSTER. The analysis of the main approaches in studying an educational environment of a pre-school institution and abilities of a cluster allow to define the notions “an educational environment” and “an educational cluster”. The article has considered parental involvement extent in a kindergarten lifetime. Teachers' qualifications at preschool institutions have been appraised due to grades. According to the conducted survey, the current tendencies such as enhancement of teachers' professional capacities, parents' interest in raising pedagogical knowledge, democratization, humanization and diversification have facilitated creating effective educational environment and forming basic abilities of preschool children to explore the world.

Key words: educational process, preschool education, tendency, educational environment, educational cluster, innovations.

О.В. Балалиева, соискатель каф. профессиональной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург; учитель-логопед, МАДОУ «Детский сад № 389», г. Екатеринбург, E-mail: balalievao@mail.ru

Н.А. Сеногноева, д-р пед. наук, проф. каф. профессиональной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: sennataliya2005@yandex.ru

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ

Анализ основных подходов к изучению образовательной среды ДОУ, возможностей кластера, позволил определить содержание понятий «образовательная среда», «образовательный кластер», раскрыть современные тенденции образовательной среды в дошкольном кластере. В данной статье представлена степень участия родителей в жизни детского сада, дана оценка квалификации педагогов ДОУ по категориям. Проведённое исследование позволяет утверждать, что намеченные тенденции: совершенствование профессиональной компетенции педагогов, заинтересованность родителей в повышении педагогических знаний, демократизация, гуманизация, диверсификация способствуют созданию полноценной образовательной среды и закладыванию базовой компетентности дошкольников в освоении мира.

Ключевые слова: образовательный процесс, дошкольное образование, тенденция, образовательная среда, образовательный кластер, инновации.

Рассмотрение феномена образовательной среды осуществляется с позиций, связанных с современным пониманием образования как сферы социальной жизни, а среды – как фактора образования. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение, как совокупность условий и влияний, окружающих человека. Идеи развития образовательной среды обстоятельно разрабатываются как в исследованиях отечественных педагогов и психологов (Г.А. Ковалев, В.П. Лебедев, А.Б. Орлов, В.И. Панов, А.В. Петровский, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.), так и в зарубежной психологии (А. Бандура, К. Левин, К. Роджерс и др.) [1].

Для нашего исследования ведущими концепциями образовательной среды стали исследования А.В. Иванова, В.А. Козырева, О.А. Сафоновой, С.В. Тарасова, В.А. Ясвина. Это позволило нам в качестве основных понятий нашего исследования из всего многообразия подходов выделить следующие:

- образовательная среда – часть социокультурного пространства, в котором взаимодействуют различные образовательные системы, процессы и явления, субъекты и предметы с целью развития и создания условий для саморазвития личности (А.В. Иванов);

- локальная образовательная среда – это функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи (В.А. Ясвин).

Следует подчеркнуть, что образовательная среда ДОУ относится к сложным, многоаспектным педагогическим явлениям, которые характеризуются не столько количественными, сколько качественными показателями. Образовательная среда ДОУ представляет собой совокупность локальных образовательных сред, которые находятся во взаимодействии друг с другом. В структуре образовательной среды ДОУ можно выделить два основных уровня и вида локальных образовательных сред: на уровне деятельности образовательного учреждения – культурная педагогическая среда ДОУ; на уровне индивидуальной деятельности педагога – среда функционирования педагога [1, с. 109].

Актуальность проблемы статьи обосновывается необходимостью осуществления нового подхода к анализу процессов, происходящих в сфере образовательной среды дошкольного кластера.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (2014) образовательная среда ДОУ состоит из трех взаимосвязанных пространств ее субъектов: воспитателей, родителей и детей. Основной структурной единицей в ней является взаимодействие участников образовательной деятельности. Образовательная среда не только гарантирует охрану и укрепление здоровья детей, но и обеспечивает их эмоциональное благополучие, способствует профессиональному развитию педагогов, создает условия для участия родителей в образовательной деятельности [2].

По мнению автора, образовательная среда – организованное жизненное пространство, способное к обеспечению социально-культурного становления дошкольника, удовлетворяющего потребности актуального и ближайшего творческого развития ребенка.

Анализ тенденций развития образовательной среды в системе дошкольного образования приводит к необходимости рассмотрения сути понятия «образовательный кластер».

Следует отметить, что Е.И. Павлова, И.П. Маркина, рассматривают образовательный кластер как «совокупность образовательных учреждений всех уровней образования в пределах данной географической территории, элементов инновационной системы, а также координирующих органов и органов власти, деятельность которых взаимосвязана с близлежащими производствами и развитием региональной инновационной системы» [3, с. 111].

Нельзя не согласиться, что основой понятия «образовательный кластер» выступает объединение заинтересованных сторон. С точки зрения И. Абанкиной и К. Зиньковского кластер может объединять всех, кто налаживает реальные связи на любом уровне: понимания общих проблем, постановки общих целей, поиска общих решений, развития, создания технологий демонстрации инноваций, чтобы, объединяясь на локальном уровне, конструировать в глобальном контексте [4, с. 141].

Обобщая представления различных ученых-исследователей (В.П. Бурдаков, Т.И. Шамова, В.Т. Волос, П.И. Третьяков, Т.М. Давыденко и др.), образовательные кластеры с позиции компетентностного подхода можно понимать как пространствен-

ную модель организации инновационных процессов в образовании, которая предполагает объединение интеллектуальных, кадровых, финансовых и материальных ресурсов инновационной системы территории.

Кластер, как механизм инновационного управления развитием системы дошкольного образования, позволяет обеспечить эффективность деятельности каждого образовательного учреждения, входящего в него. В том числе:

- появление ресурсов для инновационной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров;

- получение качественно новых результатов образования, основанных на непрерывном развитии ребенка.

Очевидно, что активное взаимодействие участников образовательного кластера, направленное на развитие личности ребенка, компетентность взрослого, обеспечение разнообразной деятельности ребенка посредством единства социального и предметного мира, качество развивающего предметно-пространственного содержания среды и социальных отношений будет считаться итогом развития образовательной среды ДОУ.

Полученные в нашем исследовании результаты отражают реальные тенденции развития современной образовательной среды ДОУ: центрацию родителей на организации процесса жизнедеятельности детей, где среда является основой и ориентацию воспитателей на решение существующих проблем формирования этой среды.

Мы согласны с Н.Е. Васюковой и Е.И. Тихомировой в том, что значимой тенденцией развития образовательной среды современного ДОУ является совершенствование профессиональной компетентности педагогов как организаторов деятельности детей. Профессиональная компетентность педагогов ДОУ определяется нами как способность создавать, и внедрять интегрированную модель развития дошкольников в деятельности. Эта способность педагогов проявляется многогранно, в частности:

- как установка на разработку модели и ее реализацию в своей практической деятельности;

- как формирование технологической системы реализации модели;

- как интеграция опыта диагностики достижений в реализации интегрированной модели развития дошкольников [5].

В своих исследованиях А.А. Майер подчеркивает, что современные тенденции развития образовательной среды ДОУ в образовательном кластере сводятся к происходящим трансформациям в системе дошкольного образования и обусловлены объективной потребностью в образовательной системе переменам, что отражается в осознании педагогического сообщества необходимостью серьезных изменений в функционировании учреждения (табл. 1).

Анализ существующих концепций, проектов и программ в сфере дошкольного образования, проведенный А.А. Майер, позволяет выделить ряд базовых тенденций в развитии системы:

- гуманизация устанавливает приоритет личностного развития субъектов (родителей, педагогов, детей), центрацию образовательного процесса на ценности человеческого развития, ориентацию на всестороннее и гармоничное формирование личности, перевод субъекта на позицию самоуправляемого развития. Гуманизация образования, по В.А. Сластенину, – процесс, направленный на развитие личности как субъекта творческой деятельности, что «составляет важнейшую характеристику образа жизни педагогов и воспитанников, предполагающую установление подлинно человеческих (гуманных) отношений ними в педагогическом процессе» и является ключевым компонентом педагогического мышления, сфокусированного на идее развития личности;

- демократизация связывается с расширением прав и полномочий участников образовательного процесса, направленностью на удовлетворение индивидуальных потребностей и запросов субъектов. Это предполагает создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества воспитанников и педагогов, их заинтересованного взаимодействия, а так же широкое участие общественности в управлении дошкольным образованием;

- диверсификация предполагает необходимое и достаточное разнообразие типов и видов учреждений, услуг и подходов к их реализации в целях удовлетворения запросов участников образовательного процесса в ДОУ [6].

Соответственно, основные тенденции развития образовательной среды ДОУ связаны с установкой на создание полноцен-

Таблица 1

Тенденции развития образовательной среды в ДОО

Тенденции	Процесс		
	Управление	Педагогическая деятельность	Сопровождение и обеспечение
Гуманизация	Рефлексивное. Соуправление. Самоуправление.	Личностно-ориентированный, лично-деятельностный подходы.	Расширение комплекса услуг для удовлетворения потребностей и интересов личности.
Демократизация	Расширение состава кол- лективного субъекта управ- ления. Расширение горизонталь- ных связей.	Новые отношения и позиции: субъект-субъектные; возможность гибкой смены позиций объекта и субъекта каждым участником.	Расширение полномочий и состава субъектов образовательного про- цесса.
Диверсификация	Расширение типов и уров- ней управления	Индивидуализация и дифференциация. Вариативность в реализации образова- тельных услуг.	Расширение структур сопровожде- ния: - медико-валеологическая; - социально-педагогическая; - психологическая; - коррекционно-педагогическая.

ного пространства развития ребёнка и организацию комплексного сопровождения индивидуального развития детей дошкольного возраста. Насыщенное и безопасное проживание, связность взрослого и ребёнка в образовательном процессе, приоритет развивающих и воспитательных задач в ДОО способствуют благоприятной социализации детей и закладывают базовые компетентности дошкольника в освоении мира и присвоении культуры.

Согласно миссии каждого дошкольного образовательного учреждения была проанализирована информация обо всех возможных участниках образовательного процесса: составлены характеристики педагогических кадров детских садов, отслежено участие педагогов в методических мероприятиях разного уровня, оценена квалификация педагогов по категориям: на 2017 год 80% педагогов имеют первую квалификационную категорию, 13% – высшую и 6,8% соответствуют занимаемой должности.

Основная цель сотрудничества работников ДОО и родителей воспитанников заключается в поиске совместного оптимального решения педагогических проблем в области обучения, развития и воспитания детей.

Вместе с тем, практика показывает, что уровень педагогической компетентности наших родителей не позволяет им занять активную позицию в образовательном процессе ДОО. Они пока не очень хорошо осознают свои права и обязанности. Естественным следствием этого феномена является низкая активность,

высокая конфликтность, безответственность. Поэтому в сложившейся ситуации наиболее целесообразно постепенно менять ситуацию в лучшую для наших воспитанников сторону. А значит, способствовать установлению взаимопонимания педагогов и родителей в вопросах воспитания подрастающего поколения.

В этой связи нами применена технология проектирования взаимодействия дошкольного учреждения с семьей:

Этап I – диагностический

Цель: изучение особенностей семей и семейного воспитания дошкольников, интересов и потребностей родителей на основе психолого-педагогических диагностик.

Мероприятия: анкетирование «Наша семья», «Мой ребёнок», наблюдение за общением родителей и детей.

Этап II – мотивационно-образовательный (подготовительный)

Цель: вовлечение родителей в совместную с педагогом деятельность по воспитанию и развитию дошкольников, формировать у них интерес к особенностям своего ребёнка и формированию его личности.

Мероприятия: психолого-педагогическое образование семьи «Если речь ребёнка формируется с задержкой», «Игры и упражнения для развития общения и коммуникативных способностей дошкольников», «Готовим ребёнка к школе»...

Этап III-содержательно-практический (основной)

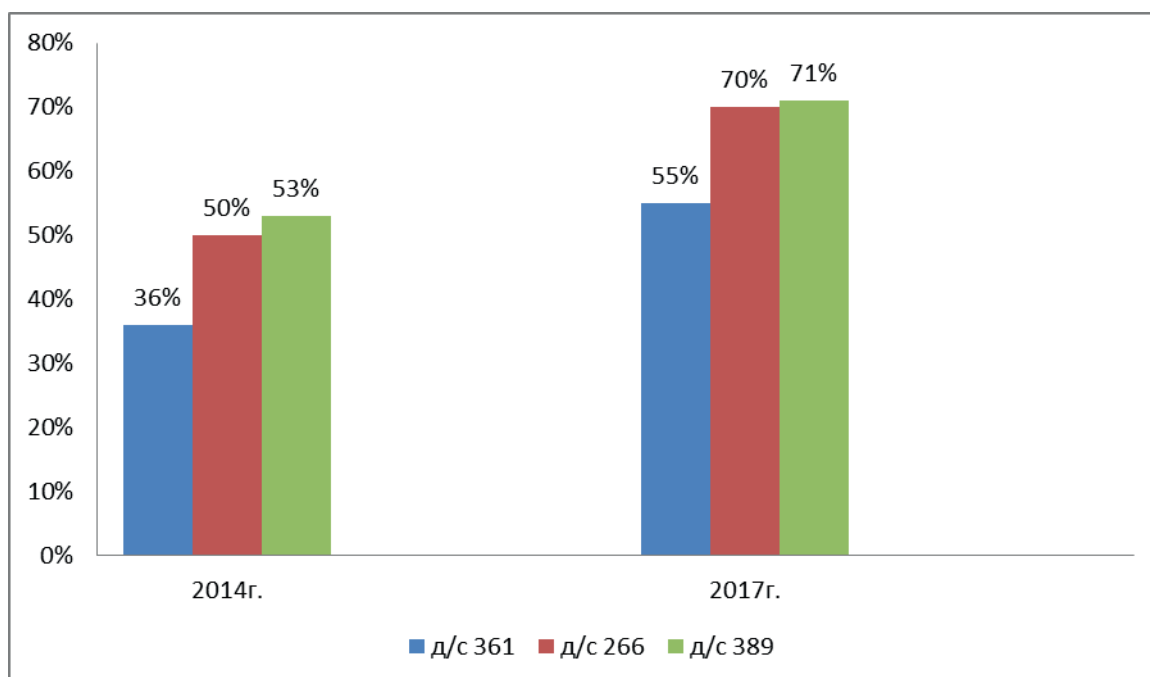


Рис. 1. Степень участия родителей в структуре образовательного кластера

Цель: реализация оформленных задач посредством совместной деятельности родителей и детей.

Мероприятия: подделки к Новому году, «Что нам осень принесла», участие в районных и городских конкурсах, спортивных праздниках, оформление альбомов, групповых газет, играх.

Этап IU-оценочно-рефлексивный

Цель: подведение итогов взаимодействия, его результативности, планирование дальнейшего сотрудничества.

Мероприятие: совместное подведение итогов, анализ качественных изменений, произошедших в развитии дошкольников, самоанализ родителей к оценке результативности.

Личностная ориентированность во взаимодействии работников ДОУ с родителями позволила сформировать единство интересов и потребностей обеих сторон и способствовала активизации позиций всех участников образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

В связи с этим нами определена степень участия родителей в воспитании детей и жизни детского сада в структуре образовательного кластера на 2017 год (рис. 1).

Состояние психолого-педагогического просвещения родителей образовательного кластера за последние три года свидетельствует о том, что наметилась тенденция заинтересованности родителей в повышении педагогических знаний, потребности

в непрерывном общении с детьми, активном участии в мероприятиях ДОУ.

- 63% родителей детских садов способны обогащать образовательный процесс положительным опытом семейного воспитания, что в среднем по сравнению с 2014 годом выше на 19%.

При измерении показателей качества воспитания и образования дошкольников детских садов образовательного кластера коэффициент эффективности на заключительном этапе составил 90,3%, что соответствует оптимальному уровню.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что взаимодействие родителей и педагогов в воспитании дошкольников рассматривается как взаимная деятельность ответственных взрослых, направленных на введение детей в пространство культуры, постижение ее ценностей и смыслов. Взаимодействие всех участников образовательного процесса позволяет выделять, осознавать и решать проблемы воспитания детей, а так же обеспечивает необходимые глубинные связи между воспитываемыми взрослыми в контексте развития личности ребёнка.

Сущность выше изложенного сводится к тому, что значимые тенденции развития образовательной среды в кластерном подходе дошкольных учреждений способствуют инициированию инновационных проектов, помогающих благополучной социализации воспитанников в культурном пространстве.

Библиографический список

1. Балалиева О.В. Социально-педагогическое партнерство как условие развития образовательной среды ДОУ: теоретическое обоснование. *Дискуссия*. 2012; 6(24): 106 – 111.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования*. Москва, 2014.
3. Тебенкова Е.А. Кластерный подход к управлению инновационными процессами в региональной системе образования. *Инновации в образовании*. 2010; 10: 109 – 118.
4. Сикорская Г.П. Кластерный подход к ноосферному образованию как феномену социокультурного пространства. *Образование и наука*. 2010; 10 (78): 140 – 148.
5. Васюкова Н.Е., Тихомирова Е.И. *Деятельность как основа развития воспитывающей среды современного ДОУ*. Available at: <http://emissia.org/offline/2008/1226.htm>
6. Майер А.А. *Программа развития дошкольного образовательного учреждения*. Available at: <http://dob.1september.ru/2005/01/8.htm>

References

1. Balaliev O.V. Social'no-pedagogicheskoe partnerstvo kak uslovie razvitiya obrazovatel'noj sredy DOU: teoreticheskoe obosnovanie. *Diskussiya*. 2012; 6(24): 106 – 111.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya*. Moskva, 2014.
3. Teben'kova E.A. Klaster'nyj podhod k upravleniyu innovacionnymi processami v regional'noj sisteme obrazovaniya. *Innovacii v obrazovanii*. 2010; 10: 109 – 118.
4. Sikorskaya G.P. Klaster'nyj podhod k noosfernomu obrazovaniyu kak fenomenu sociokul'turnogo prostranstva. *Obrazovanie i nauka*. 2010; 10 (78): 140 – 148.
5. Vasyukova N.E., Tihomirova E.I. *Deyatel'nost' kak osnova razvitiya vospityvayushej sredy sovremennogo DOU*. Available at: <http://emissia.org/offline/2008/1226.htm>
6. Majer A.A. *Programma razvitiya doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. Available at: <http://dob.1september.ru/2005/01/8.htm>

Статья поступила в редакцию 09.02.18

УДК 796.894

Barshai V.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia),

E-mail: barshai@mail.ru

Tolopchenko V.N., postgraduate, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: vtym@rambler.ru

Belavkina M.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia),

E-mail: mvbelavkina@sfnedu.ru

MODERN TENDENCIES IN THE THEORY AND METHODOLOGY OF KETTLEBELL LIFTING TRAINING. The article observes the sport perfection problem in kettlebell lifting. The main part of the investigation presents an analysis and compilation of the theory and methodology of physical training in kettlebell lifting. The authors of the study elaborate the basics and structure of special strength endurance in this sport based on the analysis and systematization of present knowledge. Every component is described separately. The systematization of the main methods of physical training and real-time monitoring of sportsmen health has drawn the authors' attention. The work tells about the main approaches for the perfection of kettlebell-lifters' physical characteristics. The analysis of the periodization process of physical practice is done in the frame of macrocycles. The investigators have concluded that although many scientists have attempted to study this topic, the theory and methodology of kettle-bell lifting still has lots of uninvestigated aspects that need to be observed, detailed and specified on the basis of present scientific knowledge of human physiology and updated rule and normal changes in kettle-bell lifting.

Key words: kettlebell lifting, physical training, strength endurance, general endurance, strength training, periodization.

В.М. Баршай, канд. пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону,

E-mail: barshai@mail.ru

В.Н. Толопченко, соискатель учёной степени канд. пед. наук, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»,

г. Ростов-на-Дону, E-mail: vtym@rambler.ru

М.В. Белавакина, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО Южный Федеральный Университет, г. Ростов-на-Дону,

E-mail: mvbelavkina@sfnedu.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ГИРЕВОМ СПОРТЕ

В статье рассматривается проблема спортивного совершенствования в гиревом спорте. Основное содержание исследования составляет анализ и обобщение теории и методики физической подготовки в гиревом спорте. Авторами, на основе анализа и систематизации современных знаний, конкретизируется сущность и структура специальной силовой выносливости в гиревом спорте. Дается характеристика каждому из её компонентов. Значительное внимание уделяется систематизации основных методов физической подготовки и оперативного контроля состояния занимающихся. Дается сравнение различных подходов к совершенствованию основных физических качеств гиревика. Проводится анализ процесса периодизации физической подготовки в рамках макроциклов. Авторы приходят к выводу, что, несмотря на предпринятые до настоящего момента попытки многих исследователей, в теории и методике спортивной подготовки в гиревом спорте все ещё остаются аспекты, требующие дальнейшего обобщения, разбора и уточнения на базе современных научных знаний о физиологии человека, а также с учётом последних изменений в правилах и нормативах гиревого спорта.

Ключевые слова: гиревой спорт, физическая подготовка, силовая выносливость, общая выносливость, силовая подготовка, периодизация.

Гиревой спорт является быстроразвивающимся национальным видом спорта. Он всё более приобретает популярность не только в России, но и в зарубежных странах. Привлекается всё больше людей к занятиям спортом, создаются новые федерации, дополняется программа соревнований. Всё это не может не усиливать конкуренцию среди спортсменов. И хотя на данный момент российские спортсмены прочно удерживают пальму первенства на мировых состязаниях, необходимо постоянно совершенствовать теорию и методику подготовки в гиревом спорте.

К сожалению, в виду относительной молодости гиревого спорта, существует не столь много работ посвящённых разбору различных аспектов спортивной подготовки в нём. С одной стороны, всё еще недостаточно обобщающих работ, предлагающих модели структуры и классификации средств и методов подготовки спортсменов-гиревиков. С другой стороны, из-за стремительного развития гиревого спорта (появление новых правил, изменения в нормативах), некоторые из имеющихся данных становятся всё менее актуальными.

Учитывая вышеизложенные факторы, нам видится актуальной задача по отбору и систематизации знаний относительно различных аспектов спортивного совершенствования в гиревом спорте.

Целью настоящей работы является анализ и обобщение теории и методики физической подготовки в гиревом спорте.

В результате анализа научно-методической литературы и ряда научно-исследовательских работ по рассматриваемой тематике, было выявлено, что подавляющее большинство авторов считают уровень развития силовой выносливости ключевым фактором, влияющим на результативность в гиревом спорте [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

Силовая выносливость при этом, как правило, определяется, как способность длительное время поддерживать высокую мышечную активность [4; 11; 12]. Считается, что уровень её развития зависит от степени совершенствования силовых качеств и выносливости (аэробной производительности) [4; 8; 13; 14]. При этом С.Л. Руднев и ряд других авторов подчёркивают, что проявления силовой выносливости в гиревом спорте специфичны и, вследствие этого, требуется развивать именно специальную выносливость, необходимую для работы с гирями в течение 10 минут [3; 9; 11; 15]. Таким образом, становится очевидной необходимость детального раскрытия структуры специальной выносливости в гиревом спорте.

Весь комплекс факторов влияющих на уровень развития специальной выносливости спортсмена можно разделить на две группы: центральные (общая выносливость) и периферические (силовые способности и локальная мышечная выносливость).

Развитие **общей выносливости**, включающей в себя развитие кардиореспираторной системы (КРС), считается многими авторами важной задачей, особенно на начальных этапах спортивного совершенствования [2; 4; 5; 8; 9; 11; 12; 16; 17; 18; 19]. Так, большинство авторов указывается, что для спортсменов-гиревиков характерны высокие способности сердечно-сосудистой системы [4; 5; 6; 8; 11; 15; 20; 21] и дыхательной систем [4; 5; 6; 8; 11; 15; 20; 21; 22; 23].

Показателями степени развития сердечно-сосудистой системы служат: гипертрофия сердечной мышцы [6, 11], улучшенная капилляризация мышечных волокон [5; 19; 20], нормальное положение электрической оси сердца и переходной зоны в V3 в покое [22], снижение частоты сердечных сокращений (ЧСС) в покое [5; 15; 24], ускоренное восстановление пульса после нагрузки

у высококвалифицированных гиревиков [24], кислородная ёмкость крови [6].

Нет, однако, единого мнения по поводу критериев развития дыхательной системы у гиревиков.

Так одни авторы указывают, что жизненная ёмкость легких (ЖЕЛ) является важным показателем развития КРС спортсменов-гиревиков и достоверно изменяется с ростом мастерства [20; 24], тогда как другие исследователи отмечают низкую степень корреляции величины ЖЕЛ с повышением квалификации [22, 25].

Также есть мнение, что ЖЕЛ, как показатель выносливости, имеет важное значение только в весовых категориях до 70, 75 и 80 килограмм [20].

Мы разделяем мнение о слабой связи ЖЕЛ с квалификацией гиревиков, поскольку из литературы мы знаем, что лёгочные объёмы слабо коррелируют или вообще не коррелируют со спортивными результатами [26, 27].

Кроме величины ЖЕЛ есть указания на положительную корреляционную зависимость между ростом квалификации и пробой Штанге [24], а также между ростом квалификации и соотношением резервного объёма выдоха и резервного объёма вдоха [22].

Относительно **силовой подготовки** в гиревом спорте, существует ряд различных гипотез.

Большинство авторов придерживаются мнения о положительном влиянии силовых возможностей на результативность в гиревом спорте [1; 2; 4; 5; 7; 11; 12; 13; 14; 16; 17; 19; 28; 29; 30; 31]. Однако, некоторые исследователи указывают на то, что необходимо только определённый уровень развития максимальной силы [5; 19] и с ростом квалификации значение силовой подготовки снижается [5; 7; 12; 16], а ведущее значение приобретает уровень развития специальной выносливости и степень технического мастерства. Тогда, как другие авторы при этом отмечают то, что у высококвалифицированных гиревиков уровень силовой подготовленности выше, чем у спортсменов массовых разрядов [7; 29]. А так же, что силовая подготовка нужна для перехода к работе с гирями более тяжелого веса [7].

На наш взгляд, развитие высоких силовых возможностей для спортсмена-гиревика является одной из основных задач в рамках тренировочного процесса, что подтверждается нашими исследованиями, показавшими высокую степень корреляции между уровнем развития силовых способностей и квалификацией в гиревом спорте [29].

Ряд исследователей утверждают, что важным является не просто увеличение силы, а повышение силовых возможностей (увеличение числа миофибрилл) окислительных медленных мышечных волокон [3; 9; 15; 19; 25; 32]. А также, что увеличение силы должно быть не общим, а только ведущих мышечных групп. Неправильная топография силы может препятствовать овладению рациональной техникой. Кроме того, излишнее увеличение силы второстепенных мышц ведёт к дополнительному росту массы тела и создаёт угрозу выхода за пределы весовой категории [14].

Однозначно при этом к основным мышцам гиревика относят мышцы-разгибатели спины и ног [4; 7; 14; 18; 29]. При этом, нет единого мнения относительно вклада силы мышц-разгибателей рук в результативность в гиревом спорте. Так, некоторые авторы признают их значительную роль [14; 18], а некоторые – нет [4; 14]. К основным мышцам для спортсмена-гиревика также иногда относят мышцы голени и стопы [4; 18].

Отмечается, кроме того, различная степень корреляции силовых возможностей и спортивной результативности в гиревом спорте у спортсменов различных весовых категорий, имея в виду, что значение силовой подготовки снижается с повышением собственного веса спортсмена [9; 15; 28]. Связано это с тем, что спортсменам, имеющим сходную квалификацию, но различный собственный вес, на соревнованиях необходимо поднимать гири одинакового веса. Таким образом, например, спортсмен весом 62 кг поднимает вес равный 100% собственного, тогда как спортсмен весом 96 кг – примерно 75% [23, 28].

Отдельно стоит отметить, что существуют некоторые расхождения в оценке коэффициентов корреляции [2, 7, 28] силовых упражнений со спортивной результативностью (таблица 1) и модельных характеристик физической подготовленности [4, 5, 9, 15, 16, 28, 33] в гиревом спорте (таблицы 2 и 3).

В рамках развития **локальной мышечной выносливости** применяются методы увеличения окислительного потенциала работающих мышечных волокон [15]: саркоплазматическая гипертрофия (гиперплазия митохондрий) быстрых окислительно-гликолитических мышечных волокон [19; 25; 29]. Что выражается в повышении мощности анаэробного порога работающих мышечных групп [25], улучшении результата в тесте PWC170 [2; 24].

Кроме того, некоторые авторы рекомендуют совершенствовать анаэробные возможности [5; 18] и увеличивать запас гликогена в мышцах [15]. Табл. 1.

Помимо повышения уровня силовых возможностей и локальной мышечной выносливости у спортсменов-гиревиков, большое значение многими авторами придаётся развитию гибкости [5; 6; 16; 31] и совершенствованию скоростно-силовых качеств [2; 7; 16; 18; 23; 34]. Табл. 2.

Таблица 1

Степень корреляции между силовыми упражнениями и спортивной результативностью в гиревом спорте

Авторы	спортсмены массовых разрядов		высококвалифицированные спортсмены (КМС, МС)		
	Ахметов Р.Ф. с соавт.	Мусяк С.А. с соавт.	Ахметов Р.Ф. с соавт.	Борисевич С.А.	Мусяк С.А. с соавт.
Приседание со штангой на плечах	0,74	0,78	0,65-0,39*	0,89+0,73**	-
Становая тяга	0,83	0,68	0,79-0,71	0,65+0,87	0,75
Жим лёжа	0,81	-	0,58-0,26	0,98+0,76	-
Жим стоя	-	0,73	-	-	0,74
Жим гири 32 кг	0,72	-	0,44-0,17	-	-

Примечания:

* – 0,65 соответствует квалификации КМС, 0,39 – для МС

** – 0,89 коэффициент корреляции для толчка, 0,73 – для рывка

Таблица 2

Модельные характеристики физической подготовки гиревиков на основании упражнений «жим лёжа» и «приседание со штангой на плечах»

Авторы	Упражнение							
	Жим лёжа				Приседание со штангой на плечах			
	весовая категория				весовая категория			
	60-65	70-75	80	90 и более	60-65	70-75	80	90 и более
Пронтенко К.В. с соавт.	65	85	90	100	90	110	120	120
Веселов В.И., Воронович А.С.	-	-	-	-	-	-	140	-
Руднев С.В., Лопатин Е.В.	65	-	-	-	80	-	-	-
Ахметов Р.Ф. с соавт.	84,3±3,5	93,3±3,3	99±7,4	104,5±3,4	113,3±4,4	125±5,8	135,7±3,4	143,3±4,4
	75,6±2,5	84,2±2,1	88,7±2	86,3±2,9	105,6±4,5	113,3±3,3	119,6±3,6	117,1±3,6
Хомяков Г.К.	80	90	100	100 и более	110	120	130	140
Воротынцев А.И.	80	90	13	140	110	120	130	140
Гомонов В.Н.	65-72	68-71	72-84	72-84	89-116	99-126	122-137	122-137

Таблица 3

Модельные характеристики физической подготовки гиревиков на основании упражнений «становая тяга» и «жим гири 32 кг стоя»

Авторы	Упражнение							
	Становая тяга				Жим гири 32 кг стоя			
	весовая категория				весовая категория			
	60-65	70-75	80	90 и более	60-65	70-75	80	90 и более
Пронтенко К.В. с соавт.	90	110	120	130	0	1-2	2-3	4-5
Веселов В.И., Воронович А.С.	-	-	-	-	-	-	более 25	-
Руднев С.В., Лопатин Е.В.	90	-	-	-	0	-	-	-
Ахметов Р.Ф. с соавт.	124,3±3,5	133,3±3,3	138,3±4,4	146,7±7,3	3,3±1,3	5,6±2,1	9,3±3,4	11,7±3,1
	103,1±3,1	125,8±3,6	128,7±2,9	132,1±6,7	2,3±0,5	3,6±0,7	3,5±0,6	2,1±0,6
Хомяков Г.К.	110	120	130	140	1-2	5-6	12-15	15-18
Воротынцев А.И.	110	120	130	140	1-2	5-6	12-15	15-18

Основным методом развития **силовых возможностей** большинством авторов признаётся повторная работа со штангой или утяжеленными гириями [4; 10; 16; 18; 35; 36]. Количество повторений в подходе рекомендуется при этом делать 5 – 6 [4] или 8 – 10 [33]. Интервал отдыха между повторениями должен составлять 2-4 минуты [33] или 3-5 минут [6].

Кроме того, в качестве эффективного средства повышения силовых качеств рекомендуется выполнять тренировку с изменением веса гири в каждом подходе (сперва в сторону увеличения, потом в сторону снижения), называемую «пирамидой» [18]. Также может быть эффективно выполнение круговой тренировки с гирями и другими снарядами [16]. Табл. 3.

Для развития силы мышц-стабилизаторов рекомендуется выполнять удержание гири в положениях, соответствующих различным фазам соревновательных упражнений [5, 6, 16].

Отдельно стоит отметить, что, не смотря на отсутствие полного единодушия, большинство авторов считают полезными для гиревика упражнения со штангой [10; 11; 16; 23; 30; 31; 36; 37]. При этом первоочередная роль отдаётся таким упражнениям, как «приседание со штангой» и «становая тяга» [10; 30], второстепенная – «выпрыгивания со штангой» и «жим стоя или лёжа» [10; 30; 36]. Некоторые авторы также указывают на пользу выполнения многоповторных упражнений со штангой [4; 31].

По нашему мнению, важным является не использование конкретного снаряда в процессе силовой тренировки, а обеспечение комплекса условий, необходимых для запуска процессов гипертрофии сократительных элементов. Выбор конкретного снаряда при этом обусловлен рядом факторов (доступность, удобство, снижение травматизма и т. д.) и имеет второстепенное значение.

Основными методами для развития **скоростно-силовых качеств** считаются повторный [5; 18; 33], переменный [5; 36] и интервальный [18].

При этом, например, Тихонов В.Ф. с соавт. рекомендуют повторное выполнение подходов с повышенной интенсивностью, продолжительность отдыха определяется самочувствием спортсмена [18]. Тогда как, Хомяков Г.К. указывает на необходимость применять многоповторные упражнения (20-30 повторений) с отягощениями, составляющими 25-50% от поднимаемого в силовых упражнениях веса [33].

Относительно методики развития скоростно-силовых качеств мы разделяем мнение Тихонова В.Ф., поскольку из научно-методической литературы известно, что развитие скоростной силы в значительной степени зависит от степени совершенствования нервной-мышечной координации и сложно реализуется на фоне утомления. Так, для повышения скоростно-силовых качеств рекомендуется выполнять упражнения с большим отягощением, малым количеством повторений и достаточными для восстановления интервалами отдыха [38].

Для развития **общей выносливости** рекомендуется длительная циклическая работа с облегченными гирями или без гири (бег, плавание и т. п.) [5; 11; 13; 16; 18; 19; 31; 33; 36; 39; 40]. Длительность и интенсивность такой работы указывается различным образом: не менее 30 минут с сохранением ЧСС 140-150 уд/мин [5], от нескольких минут до нескольких часов [16], интенсивность 75% максимальной ЧСС [18], работа на уровне порога анаэробного обмена [45], 10-20 минут в каждом подходе [18], работа с гирями 25-50% от единичного повторного максимума (1ПМ) [11].

Длительная циклическая работа на низком пульсе нам представляется наиболее действенным методом для развития КРС. Ведь, как известно из теории и методики таких циклических видов спорта, как бег, лыжный спорт, велоспорт, совершенствование КРС – это в первую очередь увеличение объёма левого желудочка сердца (L-гипертрофия), что обеспечивается выполнением большого объёма низкоинтенсивной работы (ЧСС 120-145 уд/мин) [27; 41]. Причём наиболее эффективным, на наш взгляд, было бы использование такого вида циклической работы, при котором задействовались бы мышцы, наиболее активные при выполнении соревновательных упражнений в гиревом спорте, способствуя тем самым повышению их окислительного потенциала. Так, например, использование ходьбы на лыжах или бега на коньках будет более результативным, чем бег или плавание.

Большинство авторов для развития общей выносливости также рекомендуют придерживаться постоянной интенсивности выполнения (равномерный метод) [5; 13; 16; 18; 19; 33; 36]. Кроме этого могут использоваться переменный [5; 16], повторный [5; 36], интервальный [18; 42; 43; 44] и круговой методы [3; 16; 42].

В рамках интервального и кругового методов рекомендуются высокоинтенсивная интервальная работа (HIIT) в рамках протоколов 15:15 (15 сек. работы и 15 сек. отдыха, общая продолжительность 20 минут) [43] и 20:10 (4 упражнения по 2 сета, 3 круга без отдельного перерыва, 12 минуты) [44].

В качестве эффективного метода развития общей выносливости Г.К. Хомяков с соавт. рекомендуют также проводить гипоксическую тренировку (3 раза в день по 5 задержек с перерывом в 1 – 3 минуты) [21].

Для развития **специальной силовой выносливости** применяются следующие методы:

а. Многоповторные упражнения [4; 16; 31; 33; 36].

Различными авторами рекомендуются разнообразные протоколы данного метода:

- работа гирями, весом до 75% от 1ПМ, максимально возможным количеством повторений [33];

- работа с соревновательными гирями, интенсивность предельная или околопредельная, продолжительность работы – 10 мин. [16];

- упражнения со штангой, выполняемые с малыми весами и с большим количеством повторений [31].

б. Повторный метод [2; 4; 13; 36].

Рекомендуемые регламенты упражнений:

- работа гирями, весом до 75% от 1ПМ и максимально возможным количеством повторений [33];

- многократное повторение работы с соревновательным весом гири, с выполнением очередного подхода после полного восстановления [36];

- упражнения со штангой весом 40-60% 1ПМ [4, 13] на 10-18 повторений в 4-6 подходах [4];

- работа с интенсивностью 50-70% и использованием вариативного темпа [2]

- работа с интенсивностью 50-70% в подготовительном периоде и 70-100% – в соревновательном с интервалами отдыха между подходами от 5-7 мин. до 10 – 15 мин. [2];

- повторная работа с постепенным изменением веса гири (сперва вес гири увеличивается, потом уменьшается) или «пирамида» [6; 18; 36]. При этом, например, автором рекомендуется на протяжении выполнения всего упражнения сохранять постоянный темп работы [18].

в. Статодинамический метод, предполагающий выполнение силового упражнения с ограничением тока крови к работающей мышце (длительность подхода 60-90 сек количество подходов 4 – 15) [32].

г. Интервальный метод [6; 13; 18; 36; 43; 44]

Время работы: 30 секунд до 2 минут [5; 18].

Темп выше соревновательного, но такой, чтобы можно было сохранять постоянным [18]. Количество повторений в подходе должно быть таким, чтобы частота пульса к его завершению была в пределах 170 – 180 ударов в минуту, а следующий подход начинался при снижении пульса до 120 – 130 ударов в минуту [5].

Наибольшие расхождения в рекомендациях наблюдаются относительно выбора продолжительности отдыха. Так, одни авторы указывают, что наибольший эффект наблюдается при выполнении следующего подхода на фазе неполного восстановления [8; 13; 36; 45]. В качестве критерия, сигнализирующего о начале следующего подхода рекомендуется использовать снижение ЧСС до 120 – 150 уд/мин [36] или до 140 – 160 уд/мин [8]. Другие авторы же отмечают, что продолжительность отдыха должна составлять 30 – 120 сек между подходами, а пульса до начала нового подхода должен снижаться 120 – 130 уд/мин [5]. Или, что между подходами должно оставаться столько времени, сколько необходимо для того, чтобы поддерживать наиболее эффективный темп подъёмов в каждом из них [18].

Зарубежные исследователи рекомендуют для развития аэробных способностей работающих мышц применять высокоинтенсивные интервальные упражнения (HIIT) по протоколу 15:15 [43] и 20:10 [44]. Однако при этом Тихонов В.Ф. с соавторами указывают, что выполнение подобных интервальных спринтов не играет большой роли в подготовке гиревиков [18].

На наш взгляд применение кратковременных (до 2 минут) высокоинтенсивных интервальных тренировок с интервалами отдыха достаточными для выведения лактата из мышц является эффективным методом повышения специальной выносливости в гиревом спорте. Данный метод тренировки позволяет без излишнего закисления, вредного для гиперплазии митохондрий,

задействовать в работе гликолиитические мышечные волокна, тем самым повышая их аэробные возможности. Что согласуется с данными исследователей, занимающихся методами совершенствования выносливости в циклических видах спорта [27; 46].

д. *Круговая тренировка* [11; 31; 36].

Стоит отметить, что вне зависимости от применяемых методов совершенствования специальной выносливости многими авторами рекомендуется выполнение работы в затрудненных условиях, при максимальном сохранении координационной структуры соревновательных движений в упражнении [13]. Так, по мере роста спортивной формы спортсмена, при работе с гирями постепенно происходит повышение темпа выполнения упражнения [11; 31], увеличение веса гирь [4; 10; 36] или снижение интервала отдыха между подходами [36].

В качестве объективных методов контроля состояния гиреика в процессе тренировочной деятельности рекомендуется применять анализ изменений ЧСС в процессе занятий [9; 18; 45] или индекс эффективности кровообращения (ИЭК), определяемый частотой деления пульсового давления на ЧСС [21; 33].

Подготовка спортсмена-гиревика, особенно на высших этапах подготовки, не может быть однотипной на протяжении годового цикла. С одной стороны невозможно быть всё время на пике формы, с другой стороны в процессе подготовки необходимо решить целый ряд тренировочных задач, не всегда сочетающихся между собой в рамках одного мезоцикла. Таким образом, ключевыми задачами организации тренировочного процесса являются разносторонняя подготовка в рамках макроцикла и выход на пик формы к основным соревнованиям. Для этого в каждом макроцикле выделяют несколько основных периодов, для решения специфических для конкретного этапа задач:

а. *Подготовительный период*.

Продолжительность подготовительного периода составляет 8 и более недель [18]. Основные задачи данного периода в плане физической подготовки: развитие силы, общей и специальной выносливости [16; 18; 36].

Подготовительный период делится на два этапа: общеподготовительный и специально-подготовительный [16; 36]. На общеподготовительном этапе значительную часть тренировочной нагрузки занимает общая физическая подготовка (ОФП) [16; 18]. На специально-подготовительном этапе возрастает роль специальной физической подготовки (СФП) [10; 16; 36].

Характер тренировочной нагрузки в подготовительном периоде изменяется следующим образом: на общеподготовительном этапе происходит увеличение тренировочного объема [16; 18; 36], интенсивность стабильна или прирастает в меньшей степени [16; 36]. Затем темп прироста интенсивности возрастает, а объема – снижается. И на специально-подготовительном этапе происходит дальнейшее увеличение интенсивности на фоне стабилизации или снижения тренировочного объема [16; 36].

Основные методы, применяемые на общеподготовительном этапе подготовительного периода: равномерный, переменный и повторный [16; 18; 36], на специально-подготовительном этапе – переменный, повторный, интервальный методы [36].

б. *Предсоревновательный период*.

Предсоревновательный период длится от четырех до пяти недель [18]. Основные задачи предсоревновательного периода – совершенствование специальной выносливости и скоростно-силовых качеств [18].

На данном этапе подготовки происходит снижение тренировочного объема, а интенсивность достигает максимума [36].

Основные методы, применяемые в предсоревновательном периоде: «пирамида», повторный и интервальный [18; 36]. Но также могут применяться равномерный и круговой методы [36].

в. *Соревновательный период*

За 10-12 дней до основного старта необходимо снизить как объем, так и интенсивность основных занятий [18; 36]. Длительные упражнения на выносливость (кроссы, плавание) необходимо исключить [16].

Основными средствами поддержания спортивной формы являются соревновательные и специально-вспомогательные упражнения [16].

Если соревнований в одном периоде несколько, необходимо дополнительно предусмотреть временное снижение объема и интенсивности тренировочной нагрузки после каждого выступления [16].

г. *Переходной период*

В переходном периоде происходит снижение тренировочного объема и интенсивности [16]. Основным методом в переходном периоде – равномерный [36]. Предпочтение следует отдавать методам ОФП [16].

Проведенный анализ литературных источников показал, что, несмотря на предпринятые до настоящего момента попытки многих исследователей, в теории и методике спортивной подготовки в гиревом спорте все ещё остаются аспекты, требующие дальнейшего обобщения, разбора и уточнения на базе современных научных знаний о физиологии человека, а также с учётом последних изменений в правилах и нормативах гиревого спорта. Таким образом, в нашей дальнейшей работе мы должны решить следующие задачи:

- уточнение структуры и содержания специальной силовой выносливости;
- классификация и систематизация средств и методов физической подготовки;
- апробирование и отбор методов оперативного контроля состояния спортсмена и оценки влияния тренировочной нагрузки на организм занимающихся;
- совершенствование технологий оптимизации и периодизации физической подготовки в гиревом спорте.

Библиографический список

1. Бабинцева М.А. Анализ физической подготовленности студентов-гиревиков и влияние ее на результативность соревновательной деятельности. *Молодой учёный*. 2014; 18 (77): 61 – 65. ISSN 2072-0297.
2. Борисевич С.А. *Построение тренировочного процесса спортсменов-гиревиков высокой квалификации*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Омск, 2003.
3. Ботяев В.Л., Гаврилов А.О. Круговая тренировка в подготовке спортсменов гиревиков. *Физическая культура, спорт и здоровье*. 2017; 29: 85 – 88.
4. Веселов В.И., Воронович А.С. Основы методики тренировки в гиревом спорте. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 3: 194 – 200.
5. Гомонов В.Н. *Индивидуализация технической и физической подготовки спортсменов-гиревиков различной квалификации*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Смоленск, 2000.
6. Морозов И.В. *Система чемпионов РИГС: методическое пособие Русского Института Гиревого спорта. Уровень 1*. Ростов-на-Дону: РГСУ, 2014.
7. Мусияк С.А., Замчий Т.П., Спатаева М.Х., Матук С.В. Взаимосвязь показателей физической подготовленности с соревновательным результатом у гиревиков различной квалификации. *Сибирский государственный университет физической культуры и спорта*. 2014; 2: 27 – 35.
8. Пальцев, В.М. *Совершенствование подготовки гиревиков на этапе начальной спортивной специализации*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Омск, 1994.
9. Руднев С.Л., Лопатин Е.В. Развитие силы и силовой выносливости в гиревом спорте. *Girevik-online.ru: портал о гиревом спорте в России*. Available at: <http://www.girevik-online.ru/index.php/articles/70-sila>
10. Ципин Л.Л., Кириллов С.А., Петров В.М., Беляев И.С. Современные тенденции методики тренировки в гиревом спорте. *Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур*. 2017; 2: 65 – 71.
11. Дворкин Л.С., Слободян А.П. *Тяжелая атлетика*. Москва: Советский спорт, 2005.
12. Нуруллин И.Ф., Эмирусайинов Б.И., Курмаев З.Ф., Рябов В.П., Рязов В.Г. *Основы тренировки в гиревом спорте: методическое пособие*. Казань: Казанский университет, 2015.
13. Манжеля М.В., Николаев Е.В., Долгов А.А. Особенности развития силы и силовой выносливости в гиревом спорте. *Известия Волгоградского государственного технического университета*. 2010; 8: 129 – 131.
14. Матвеев А.Е. *Основы тренировки в гиревом спорте. Электронный научный журнал*. 2017; № 1-2 (16): 245 – 248.
15. Пронтенко К.В., Пронтенко В.В., Кириченко Т.Г. Вимоги до розвитку основних фізичних якостей спортсменів, які спеціалізуються у гирьовому спорті. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2007; 6: 235 – 238.
16. Воротынцев А.И. *Гиря. Спорт сильных и здоровых*. Москва: Советский спорт, 2002.

17. Горбов А.М. *Гиревой спорт*. Москва: АСТ; Донецк: Сталкер, 2006.
18. Тихонов В.Ф., Суховой А. В., Леонов Д. В. *Основы гиревого спорта: обучение двигательным действиям и методы тренировки*. Москва: Советский спорт, 2009. ISBN 978-5-9718-0374-4.
19. Хомяков Г.К. Комплексное развитие силовых качеств как средство достижения пика спортивной формы в гиревом спорте. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; № 5 (76): 299 – 309.
20. Пилипко В.Ф., Клименко А.И., Трубицына О.В. Адаптационные проявления у спортсменов-гиревиков при развитии физических качеств силы и выносливости. *Физическое воспитание студентов*. 2009; 7: 14 – 18.
21. Хомяков Г.К., Балагуров С.В., Утяшева И.М. Роль дыхания при выполнении толчка в гиревом спорте. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2012; № 10 (69): 379 – 386.
22. Тихонов В.Ф. Особенности показателей жизненной емкости легких и результирующего вектора возбуждения желудочков сердца у спортсменов-гиревиков различной квалификации. *Современные наукоемкие технологии*. 2016; 2: 575 – 579.
23. Хитров В.Д., Ариушкин А.А. О повышении эффективности тренировочного процесса спортсменов-гиревиков массовых разрядов. *Известия тульского государственного университета*. Физическая культура. Спорт. 2014; 2: 173 – 177.
24. Маглеваний А.В., Шимечко И.М., Боярчук А.М., Иваночко О.Ю. – Характеристика показателей кардиореспираторной системы студентов, занимающихся гиревым спортом. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011; 2: 78 – 80.
25. Комаров О.Ю., Сивохин И.П., Федоров А.И., Андрущишин И.Ф. Механизмы энергообеспечения и биохимической адаптации к соревновательным упражнениям в гиревом спорте. *Вопросы функциональной подготовки в спорте высших достижений*. 2015; Т. 3, № 1: 104 – 111.
26. Коц Я.М. *Спортивная физиология*. Москва: Физкультура и спорт, 1986.
27. Попов Д.В., Грушин А.А., Виноградова О.Л. *Физиологические основы оценки аэробных возможностей и подбора тренировочных нагрузок в лыжном спорте и биатлоне*. Москва: Советский спорт, 2014.
28. Ахметов Р.Ф., Романчук В.М., Пронтенко К.В., Боярчук О.М. Силовая подготовка спортсменів-гиревиків та її зв'язок з ефективністю тренувального процесу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010; № 12: 7 – 10.
29. Баршай В.М., Толопченко В.Н., Белавкина М.В. Влияние уровня развития силовых способностей на результативность при выполнении упражнения «рывок» в гиревом спорте. *Интернет-журнал «Мир науки»*. 2017; Т. 5, № 6.
30. Зайцев Ю.М., Иванов Ю.И., Петров В.К. *Занимайтесь гиревым спортом*. Москва: Советский спорт, 1991.
31. Поляков В.А., Воропаев В.И. *Гиревой спорт: методическое пособие*. Москва: Физкультура и спорт, 1988.
32. Комаров О.Ю., Байрамов Р.В. Методика развития специальной выносливости локальных мышечных групп в подготовке спортсменов-гиревиков. *Вопросы функциональной подготовки в спорте высших достижений*. 2014; 2: 35 – 40.
33. Хомяков Г.К. Общеспортивная подготовка гиревиков. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2012; 3: 349 – 357.
34. Зухов А.С., Стрельников С.П. Особенности проявления силы реакции опоры при выполнении толчка в гиревом спорте. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2017; № 05 (59): 25 – 28.
35. Воронков А.В., Беляев И.С., Дорохин А.Ю., Кандабар А.Н. Методика спортивной подготовки высококвалифицированных гиревиков. *Современные проблемы науки и образования*. 2017; 5.
36. Ципин Л.Л. Оценка мышечных усилий спортсменов-гиревиков при выполнении специально-подготовительных упражнений. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. 2016; № 7 (137): 155 – 159.
37. Симень В.П. Классификация тренировочных средств в гиревом спорте по признаку детализации двигательного состава упражнения. *Образование и саморазвитие*. 2013; № 4 (38): 197 – 204.
38. Платонов В.Н. *Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практическое применение*. Киев: Олимпийская литература, 2004.
39. Павлов В.Ю., Кудрявцев М.Д. Повышение уровня физической подготовленности юношей 13-15 лет, занимающихся гиревым спортом с использованием модельных характеристик. *Научный журнал «Дискурс»*. 2017; № 7 (9): 55 – 54.
40. Павлов В.Ю., Кудрявцев М.Д. Физическая подготовка гиревиков 14 лет на основе применения модельных характеристик. *Научный журнал «Дискурс»*. 2017; 7 (9): 48 – 54.
41. Селуянов В.Н., Рыбаков В.А., Шестаков М.П. Контроль и физическая подготовка горнолыжников (методическое пособие). *ProSportLab.com: лаборатория спортивной адаптации профессора Селуянова*. Available at: <http://prosportlab.com/works/skiing/512>
42. Brian M. Williams, Robert R. Kraemer. Comparison of cardiorespiratory and metabolic responses in kettlebell high-intensity interval training versus sprint interval cycling. *The Journal of Strength and Conditioning Research*. 2015; № 29 (12): 3317 – 3325.
43. Falatic J. Asher, Plato A. Peggy, Holder C., Finch D., Han K., Cisar J. Craig. Effects of Kettlebell Training on Aerobic Capacity. *The Journal of Strength and Conditioning Research*. 2015; № 29 (7): 1943 – 1947.
44. Howard A. Fortner, Jeanette M. Salgado, Angelica M. Holmstrup, Michael E. Holmstrup. Cardiovascular and metabolic demands of the kettlebell swing using Tabata interval versus a traditional resistance protocol. *International Journal of Exercise Science*.
45. Добровольский А.С., Галущенко О.В. Исследование частоты сердечных сокращений спортсменов-гиревиков во время тренировки по методу повторного упражнения с убывающими интервалами отдыха. *Медицинский вестник Юга России*. 2013; 2: 49 – 54.
46. Иссурин В.Б. *Подготовка спортсменов XXI века: научные основы и построение тренировки*. Москва: Спорт, 2016. 2014; № 7 (3): 179 – 185.

References

1. Babinceva M.A. Analiz fizicheskoy podgotovlennosti studentov-girevikov i vliyaniye ee na rezul'tativnost' sorevnovatel'noy deyatel'nosti. *Molodoye uchenye*. 2014; 18 (77): 61 – 65. ISSN 2072-0297.
2. Borisevich S.A. *Postroyeniye trenirovochnogo processa sportsmenov-girevikov vysokoy kvalifikatsii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2003.
3. Botyayev V.L., Gavrilov A.O. Krugovaya trenirovka v podgotovke sportsmenov girevikov. *Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'ye*. 2017; 29: 85 – 88.
4. Veselov V.I., Voronovich A.S. Osnovy metodiki trenirovki v girevom sporte. *Nauchno-metodicheskij 'elektronnyy zhurnal «Koncept»*. 2017; Т. 3: 194 – 200.
5. Gomonov V.N. *Individualizatsiya tehnikoskoy i fizicheskoy podgotovki sportsmenov-girevikov razlichnoy kvalifikatsii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Smolensk, 2000.
6. Morozov I.V. *Sistema chempionov RIGS: metodicheskoe posobie Russkogo Instituta Girevogo sporta. Uroven' 1*. Rostov-na-Donu: RGSU, 2014.
7. Musiyak S.A., Zamchij T.P., Spataeva M.H., Matuk S.V. Vzaimosvyaz' pokazateley fizicheskoy podgotovlennosti s sorevnovatel'nym rezul'tatom u girevikov razlichnoy kvalifikatsii. *Sibirskiy gosudarstvennyy universitet fizicheskoy kul'tury i sporta*. 2014; 2: 27 – 35.
8. Pal'cev, V.M. *Sovershenstvovaniye podgotovki girevikov na 'etape nachal'noy sportivnoy spetsializatsii*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 1994.
9. Rudnev S.L., Lopatin E.V. Razvitiye sily i silovoy vynoslivosti v girevom sporte. *Girevik-online.ru: portal o girevom sporte v Rossii*. Available at: <http://www.girevik-online.ru/index.php/articles/70-sila>
10. Cipin L.L., Kirillov S.A., Petrov V.M., Belyayev I.S. Sovremennyye tendentsii metodiki trenirovki v girevom sporte. *Aktual'nye problemy fizicheskoy i spetsial'noy podgotovki silovykh struktur*. 2017; 2: 65 – 71.
11. Dvorkin L.S., Slobodyan A.P. *Tyazhelaya atletika*. Moskva: Sovetskij sport, 2005.
12. Nurullin I.F., Emirussajinov B.I., Kurmaev Z.F., Ryabov V.P., Ryauzov V.G. *Osnovy trenirovki v girevom sporte: metodicheskoe posobie*. Kazan': Kazanskij universitet, 2015.
13. Manzhela M.V., Nikolaev E.V., Dolgov A.A. Osobennosti razvitiya sily i silovoy vynoslivosti v girevom sporte. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2010; 8: 129 – 131.
14. Matveev A.E. *Osnovy trenirovki v girevom sporte. 'Elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2017; № 1-2 (16): 245 – 248.

15. Prontenko K.V., Prontenko V.V., Kirichenko T.G. Vimogi do rozvittku osnovnih fizichnih yakostej sportsmeniv, yaki specializuyut'sya u gir'ovomu sporti. *Pedagogika, psihologiya ta mediko-biologichni problemi fizichnogo vihovannya i sportu*. 2007; 6: 235 – 238.
16. Vorotynceva A.I. *Giri. Sport sil'nyh i zdorovyh*. Moskva: Sovetskij sport, 2002.
17. Gorbov A.M. *Girevoj sport*. Moskva: AST; Doneck: Stalker, 2006.
18. Tihonov V.F., Suhovij A.V., Leonov D. V. *Osnovy girevogo sporta: obuchenie dvigatel'nyh dejstviya i metody trenirovki*. Moskva: Sovetskij sport, 2009. ISBN 978-5-9718-0374-4.
19. Homyakov G.K. Kompleksnoe razvitie silovyh kachestv kak sredstvo dostizheniya pika sportivnoj formy v girevom sporte. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2013; № 5 (76): 299 – 309.
20. Pilipko V.F., Klimenko A.I., Trubicyna O.V. Adaptacionnye proyavleniya u sportsmenov-girevikov pri razvitii fizicheskikh kachestv sily i vynoslivosti. *Fizicheskoe vospitanie studentov*. 2009; 7: 14 – 18.
21. Homyakov G.K., Balagurov S.V., Utyasheva I.M. Rol' dyhaniya pri vypolnenii tolchka v girevom sporte. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2012; № 10 (69): 379 – 386.
22. Tihonov V.F. Osobennosti pokazatelej zhiznennoj emkosti legkih i rezul'tiruyushchego vektora vzbuzhdeniya zheludochkov serdca u sportsmenov-girevikov razlichnoj kvalifikacii. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2016; 2: 575 – 579.
23. Hitrov V.D., Arinushkin A.A. O povyshenii `effektivnosti trenirovochnogo processa sportsmenov-girevikov massovyh razryadov. *Izvestiya tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport*. 2014; 2: 173 – 177.
24. Maglevanij A.V., Shimechko I.M., Boyarchuk A.M., Ivanochko O.Yu. – Harakteristika pokazatelej kardiorespiratornoj sistemy studentov, zanimayuschihsya girevym sportom. *Pedagogika, psihologiya ta mediko-biologichni problemi fizichnogo vihovannya i sportu*. 2011; 2: 78 – 80.
25. Komarov O.Yu., Sivohin I.P., Fedorov A.I., Andruschishin I.F. Mehanizmy `energoobespecheniya i biohimicheskoj adaptacii k sorevnovatel'nyh uprazhneniyam v girevom sporte. *Voprosy funkcional'noj podgotovki v sporte vysshih dostizhenij*. 2015; T. 3, № 1: 104 – 111.
26. Koc Ya.M. *Sportivnaya fiziologiya*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1986.
27. Popov D.V., Grushin A.A., Vinogradova O.L. *Fiziologicheskie osnovy ocenki a `erobnyh vozmozhnostej i podbora trenirovochnyh nagruzok v lyzhnom sporte i biatlone*. Moskva: Sovetskij sport, 2014.
28. Ahmetov R.F., Romanchuk V.M., Prontenko K.V., Boyarchuk O.M. Silova pidgotovka sportsmeniv-gir'ovikov ta її zv'yazok z effektivnistyu trenoval'nogo processu. *Pedagogika, psihologiya ta mediko-biologichni problemi fizichnogo vihovannya i sportu*. 2010; № 12: 7 – 10.
29. Barshaj V.M., Tolopchenko V.N., Belavkina M.V. Vliyanie urovnya razvitiya silovyh sposobnostej na rezul'tativnost' pri vypolnenii uprazhneniya «kryvok» v girevom sporte. *Internet-zhurnal «Mir nauki»*. 2017; T. 5, № 6.
30. Zajcev Yu.M., Ivanov Yu.I., Petrov V.K. *Zanimajtes' girevym sportom*. Moskva: Sovetskij sport, 1991.
31. Polyakov V.A., Voropaev V.I. *Girevoj sport: metodicheskoe posobie*. Moskva: Fizkul'tura i sport, 1988.
32. Komarov O.Yu., Bajramov R.V. Metodika razvitiya special'noj vynoslivosti lokal'nyh myshechnyh grupp v podgotovke sportsmenov-girevikov. *Voprosy funkcional'noj podgotovki v sporte vysshih dostizhenij*. 2014; 2: 35 – 40.
33. Homyakov G.K. Obschefizicheskaya podgotovka girevikov. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2012; 3: 349 – 357.
34. Zuhov A.S., Strel'nikov S.P. Osobennosti proyavleniya sily reakcii opory pri vypolnenii tolchka v girevom sporte. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2017; № 05 (59): 25 – 28.
35. Voronkov A.V., Belyaev I.S., Dorohin A.Yu., Kandabar A.N. Metodika sportivnoj podgotovki vysokokvalificirovannyh girevikov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; 5.
36. Cipin L.L. Ocenka myshechnyh usilij sportsmenov-girevikov pri vypolnenii special'no-podgotovitel'nyh uprazhnenij. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*. 2016; № 7 (137): 155 – 159.
37. Simen' V.P. Klassifikaciya trenirovochnyh sredstv v girevom sporte po priznaku detalizacii dvigatel'nogo sostava uprazhneniya. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2013; № 4 (38): 197 – 204.
38. Platonov V.N. *Sistema podgotovki sportsmenov v olimpijskom sporte. Obschaya teoriya i ee prakticheskoe primenenie*. Kiev: Olimpijskaya literatura, 2004.
39. Pavlov V.Yu., Kudryavcev M.D. Povysenie urovnya fizicheskoy podgotovlennosti yunoshej 13-15 let, zanimayuschihsya girevym sportom s ispol'zovaniem model'nyh harakteristik. *Nauchnyj zhurnal «Diskurs»*. 2017; № 7 (9): 55 – 54.
40. Pavlov V.Yu., Kudryavcev M.D. Fizicheskaya podgotovka girevikov 14 let na osnove primeneniya model'nyh harakteristik. *Nauchnyj zhurnal «Diskurs»*. 2017; 7 (9): 48 – 54.
41. Seluyanov V.N., Rybakov V.A., Shestakov M.P. Kontrol' i fizicheskaya podgotovka gornolyzhnikov (metodicheskoe posobie). *Prospportlab.com: laboratoriya sportivnoj adaptologii professora Seluyanova*. Available at: <http://prospportlab.com/works/skiing/512>
42. Brian M. Williams, Robert R. Kraemer. Comparison of cardiorespiratory and metabolic responses in kettlebell high-intensity interval training versus sprint interval cycling. *The Journal of Strength and Conditioning Research*. 2015; № 29 (12): 3317 – 3325.
43. Falatic J. Asher, Plato A. Peggy, Holder C., Finch D., Han K., Cisar J. Craig. Effects of Kettlebell Training on Aerobic Capacity. *The Journal of Strength and Conditioning Research*. 2015; № 29 (7): 1943 – 1947.
44. Howard A. Fortner, Jeanette M. Salgado, Angelica M. Holmstrup, Michael E. Holmstrup. Cardiovascular and metabolic demands of the kettlebell swing using Tabata interval versus a traditional resistance protocol. *International Journal of Exercise Science*.
45. Dobrovolskij A.S., Galuschenko O.V. Issledovanie chastoty serdechnyh sokraschenij sportsmenov-girevikov vo vremya trenirovki po metodu povtornogo uprazhneniya s ubyvyayuschimi intervalami otdyha. *Medicinskij vestnik Yuga Rossii*. 2013; 2: 49 – 54.
46. Issurin V.B. *Podgotovka sportsmenov XXI veka: nauchnye osnovy i postroenie trenirovki*. Moskva: Sport, 2016. 2014; № 7 (3): 179 – 185.

Статья поступила в редакцию 12.02.18

УДК 376

Burtseva I.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: gorojanka@yandex.ru

Agulina S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),
E-mail: agulina7@yandex.ru

THE USE OF THE POTENTIAL OF ART THERAPY IN THE SYSTEM OF SOCIO-PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES. The article discusses the possible use of the potential of art therapy in the system of socio-pedagogical work with children with disabilities. The basics of the concept of “potential art therapy” are given, the characteristics of its components are studied. The authors justify the application of the technologies of art-therapy in the context of socio-psychological problems of children with disabilities. The authors conclude that the art therapy is considered as a tool of progressive social and psychological assistance that contribute to the formation of healthy and creative individuals and in the practical implementation of such functions of socialization as adaptation, mobilizing, regulatory, rehabilitation and prevention. The main goal of the art therapy when working with children with disabilities is to harmonize the development of the personality through the development of abilities of expression and self-development.

Key words: art-therapy, children with disabilities, art therapy.

И.В. Бурцева, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: gorojanka@yandex.ru

С.В. Агулина, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,
E-mail: agulina7@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА АРТ-ТЕРАПИИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ

В статье рассматриваются возможности использования потенциала арт-терапии в системе социально-педагогической работы с детьми-инвалидами. Раскрыта сущность понятия «потенциал арт-терапии», дана характеристика его компонентам. Обоснованы особенности применения технологий арт-терапии в контексте социально-психологических проблем детей-инвалидов. Авторы делают вывод о том, что арт-терапия все чаще рассматривается как инструмент прогрессивной социально-психологической помощи, способствующей формированию здоровой и творческой личности и реализации на практике таких функций социализации личности как адаптационная, мобилизующая, регулятивная, реабилитационная и профилактическая.

Ключевые слова: арт-терапия, дети-инвалиды, технологии арт-терапии.

В последние десятилетия в отечественной практике социально-педагогической работы стали активно внедряться и использоваться технологии, которые включают в спектр своих методических приемов разные художественные средства. Направление, в котором творческая деятельность используется в качестве средства влияния на состояние и самосознание человека и, шире – на ее психику, получило название арт-терапии. По мнению М.Ю. Алексеевой, арт-терапия – это способы и технологии реабилитации личности средствами искусства и художественной деятельности [1].

Дети-инвалиды испытывают целый комплекс социально-психологических проблем (одиночество, социальная изоляция, низкая самооценка, ограничение жизнедеятельности, сужение сферы общения, отсутствие четкого жизненного ритма, качество наполнения большого количества свободного времени и др.). Использование потенциала арт-терапии в системе социально-педагогической работы позволяет понять эти проблемы и скорректировать их.

Обобщив имеющиеся в науке подходы, мы определяем потенциал арт-терапии (лат. – *potencia* – обобщенная совокупность, возможность, сила) как совокупность объединенных в систему возможностей различных видов искусства, способных при определенных условиях их использования в системе социально-педагогической работы, оказать положительное влияние на гармонизацию социально-психологического состояния детей-инвалидов, актуализацию их потребностей в самовыражении, самопознании и личностном развитии, расширение пространства социальной адаптации и интеграции, укрепление мотивации к участию в общественной и культурной деятельности в микро- и макросреде.

На основе анализа научных источников [2; 3; 4] мы выделили следующие составляющие потенциала арт-терапии в системе социально-педагогической работы с детьми-инвалидами. Эмоционально-эстетический потенциал арт-терапии основывается на том, что выразительные средства различных видов искусств обращены к чувственным эстетическим впечатлениям детей-инвалидов о прекрасном и безобразном, стимулируют проявление чувства прекрасного, стремление к гармонии внешней и внутренней красоты, потребность в эстетическом преобразовании окружающего мира и своей жизни. Развивающий потенциал арт-терапии основывается на том, что реализуя в искусстве свою человеческую способность эстетической оценки мира во всем его многообразии, ребенок-инвалид всё измеряет человеческой мерой и благодаря этому познаёт себя, свой внутренний мир. Психотерапевтический потенциал арт-терапии основывается на том, что «лечебный» эффект достигается благодаря созданию атмосферы эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатичного общения, признания ценности личности другого человека, заботе о нем, его чувствах, переживаниях, в итоге возникают ощущения психологического комфорта, защищенности, радости, успеха. В результате мобилизуется целебный потенциал эмоций. Коррекционный потенциал арт-терапии основывается на том, что ребёнку-инвалиду предоставляются возможности для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждении и познании своего внутреннего мира, в результате чего достаточно успешно корректируется образ «Я», который ранее мог быть деформированным, улучшается самооценка, исчезают неадекватные формы поведения, налаживаются способы взаимодействия с другими детьми и взрослыми людьми. Технологический потенциал арт-терапии основывается на том, что её методики и техники несут универсальный характер и могут быть адаптированы к различным задачам, начиная от реше-

ния проблем социальной и психологической дезадаптации детей-инвалидов, и заканчивая развитием личностных ресурсов, повышением планки психического и духовного здоровья. Диагностический потенциал арт-терапии основывается на том, что она позволяет получить сведения о развитии и индивидуальных особенностях детей-инвалидов, корректно понаблюдать за ними в самостоятельной деятельности, лучше узнать их интересы, ценности, увидеть внутренний мир, неповторимость, личностное своеобразие, а также выявить проблемы, подлежащие специальной коррекции.

Дети-инвалиды как субъекты арт-терапии в системе социально-педагогической работы обладают целым рядом особенностей, которые необходимо учитывать. В силу физических или психических особенностей своего состояния, дети-инвалиды зачастую социально дезадаптированы, ограничены в социальных контактах. Творческий опыт, осознание себя, развитие новых навыков и умений, позволяют детям-инвалидам более активно и самостоятельно участвовать в жизни общества, расширяют диапазон их социального и профессионального выбора. Творческая деятельность играет важную роль в развитии воображения, интуиции, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей.

Основные задачи арт-терапии с детьми-инвалидами в системе социально-педагогической работы:

1. Дать социально приемлемый выход агрессивности и другим негативным чувствам (работа над рисунками, картинами является безопасным способом выпустить «пар»).
2. Облегчить процесс лечения. Неосознаваемые внутренние конфликты и переживания часто бывает легче выразить с помощью зрительных образов, чем высказать их в процессе вербальной коррекции. Невербальное общение легче ускользает от цензуры сознания.
3. Получить материал для интерпретации и диагностических заключений. Продукты художественного творчества относительно долговечны. Содержание и стиль художественных работ дают возможность получить информацию о социально-психологических проблемах ребёнка с инвалидностью, при этом подчеркнем, что сам ребёнок-инвалид может помочь в интерпретации своих произведений.
4. Проработать мысли и чувства, которые ребёнок-инвалид привык подавлять. Иногда невербальные средства являются единственно возможными для выражения и прояснения сильных переживаний и убеждений.
5. Наладить отношения с другими детьми и взрослыми людьми. Совместное участие в художественной деятельности может способствовать созданию отношений эмпатии и взаимного принятия.

В работе с детьми-инвалидами важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы, и арт-терапия предоставляет возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для его психики способом [5].

Резюмируя вышеизложенное отметим, что технологии арт-терапии направлены на гармонизацию социально-психологического состояния детей-инвалидов посредством различных видов искусства через развитие их способностей самовыражения и самопознания, а также развитие их способностей к конструктивным действиям с учетом реальности окружающего мира. Изотерапия – технология арт-терапии, в которой воздействие на личность осуществляется посредством изобразительного искусства. Музыкальная терапия – технология арт-терапии, в ко-

торой воздействие на личность осуществляется посредством музыки. Танцевальная терапия – технология арт-терапии, в которой воздействие на личность осуществляется посредством танца. Игровая терапия – технология арт-терапии, в которой воздействие на личность осуществляется посредством игры. Фототерапия – технология арт-терапии, в которой воздействие на личность осуществляется посредством фотографий или слайдов. Библиотерапия – технология арт-терапии, в которой воздействие на личность осуществляется посредством книг. Технология творческого самовыражения Бурно – технология арт-терапии, в которой воздействие на личность осуществляется посредством творчества. Технологии арт-терапии предоставляют возможность: выразить агрессивные чувства в социально приемлемой манере (рисование, живопись красками, лепка, та-

нец и т.п. являются безопасными способами разрядки напряжения); ускорить прогресс в терапии (подсознательные конфликты и внутренние конфликты легче выражаются с помощью зрительных образов); интерпретировать и диагностировать работы в процессе терапии; работать с мыслями и чувствами, которые кажутся непреодолимыми (утраты, перенесенные травмы, страхи, внутренние конфликты, сновидения). Арт-терапия все чаще рассматривается как инструмент прогрессивной социально-психологической помощи, способствующей формированию здоровой и творческой личности и реализации на практике таких функций социализации личности как адаптационная, мобилизующая, регулятивная, реабилитационная и профилактическая. Основная цель арт-терапии при работе с детьми-инвалидами состоит в гармонизации развития личности.

Библиографический список

1. Алексеева М.Ю. *Практическое применение элементов арт-терапии в работе учителя*: Учебно-методическое пособие для учителя иностранного языка. Москва, 2003.
2. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике. *Педагогика*. 2007; 9: 27 – 34.
3. Лебедева Л.Д. *Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий*. Санкт-Петербург, 2003.
4. Медведева Е.А. и др. *Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании*. Москва, 2001.

References

1. Alekseeva M.Yu. *Prakticheskoe primeneniye `elementov art-terapii v rabote uchitelya*: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchitelya inostrannogo yazyka. Moskva, 2003.
2. Lebedeva L.D. Art-terapiya v pedagogike. *Pedagogika*. 2007; 9: 27 – 34.
3. Lebedeva L.D. *Praktika art-terapii: podhody, diagnostika, sistema zanyatij*. Sankt-Peterburg, 2003.
4. Medvedeva E.A. i dr. *Art-pedagogika i art-terapiya v special'nom obrazovanii*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 04.02.18

УДК 378

Vanyushkina L.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Art History, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: lm31551@yandex.ru
Tikhomirov S.A., Cand. of Sciences (Cultural Studies), senior lecturer, Department of Art History, Higher School of Folk Arts (Academy) (St. Petersburg, Russia), E-mail: s-a-tikhomirov@yandex.ru

CREATIVE TASKS AS A PRIORITY THE TRAINING OF STUDENTS – FUTURE ARTISTS OF TRADITIONAL APPLIED ART.

The ability to the active and creative activities are an integral part of the professiogram of a modern artist of traditional applied art, ready to solve unusual tasks in a changing environment of the modern world. The authors see the achievement of this goal in the change of the meaning of the dominant educational activities. The formation and development of creative potential of personality is influenced by innovative forms of organizing activities of students, one of which is a creative task that extends the experience of constructive and creative behavior of the individual in the culture aimed at co-creation and co-existence in the cultural space. The authors, identifying the essential characteristics and the sequence of stages of creative execution tasks, positioning them as the key to teaching specialized and General humanitarian disciplines at the art Institute, providing real personal growth and personal development by means of art.

Key words: creative tasks, text of culture, traditional applied art, personality, functional literacy.

Л.М. Ванюшкина, д-р пед. наук, зав. каф. истории искусств, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: lm31551@yandex.ru

С.А. Тихомиров, канд. культурологии, доц. каф. истории искусств, Высшая школа народных искусств (академия), г. Санкт-Петербург, E-mail: s-a-tikhomirov@yandex.ru

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК ПРИОРИТЕТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Способность к творческой активной деятельности – неотъемлемый компонент профиограммы современного художника традиционного прикладного искусства, готового решать нестандартные задачи в меняющихся условиях современного мира. Достижение этой цели авторы видят в изменении смысловых доминант воспитательной и образовательной деятельности. На формирование и развитие творческого потенциала личности направлены инновационные формы организации деятельности обучающихся, одна из которых – творческие задания, расширяющие опыт конструктивного и творческого поведения личности в культуре, нацеленные на со-творчество и со-бытие в пространстве культуры. Авторы, выявляя существенные характеристики и последовательность этапов выполнения творческих заданий, позиционируют их как ключ к методике преподавания профильных и общегуманитарных дисциплин в художественном вузе, обеспечивающих реальный личностный рост и развитие личности средствами искусства.

Ключевые слова: творческие задания, текст культуры, традиционное прикладное искусство, личность, функциональная грамотность.

Профессиональная подготовка будущих художников традиционного прикладного искусства в Высшей школе народных искусств направлена на формирование высокой конкурентоспособности выпускников, которые готовы и могут создавать, как изделия массового спроса, так и подлинные единичные произведения искусства музейного уровня.

Народные художественные промыслы обладают колоссальным потенциалом для творческого развития личности. Этот потенциал реализуется в содержании образования и педагогических технологиях, целью которых является создание особой развивающей, проблемной, культурно-образовательной среды, стимулирующей формирование креативной деятельности студентов.

Именно способность к творческой активной деятельности является неотъемлемым компонентом профессиональной программы современного художника. Требования, предъявляемые к выпускникам средних профессиональных и высших учебных заведений, выдвигают в качестве приоритетов креативность, способность нестандартно мыслить, находить решения в ситуации, не имевшей аналога, свободно экстраполировать приобретенный опыт на различные сферы жизни и деятельности. Иными словами, определение уровня компетентности специалиста во всех областях профессиональной деятельности тесным образом связано с освоением над-профессиональных компонент, которые задают вектор процессам универсализации образования.

Однако эта цель не может быть достигнута «прямыми» решениями в виде изменения количества часов на профильные и общекультурные дисциплины или увеличением числа социокультурных мероприятий. Ответ на вызовы времени заключается в изменении смысловых доминант воспитательной и образовательной деятельности, в центре которой – **формирование и развитие творческого потенциальности** как императив образования, что, несомненно, требует разработки инновационных форм организации деятельности обучающихся. Последнее означает, что главной задачей образовательной практики становится создание условий и ситуаций, провоцирующих и стимулирующих развитие творческого потенциала личности, ее способности к культуротворчеству, генерированию новых идей и нестандартных решений.

Традиционные методики преподавания основаны на трансляции «информации» (в том числе с использованием современных ИК-технологий), запоминании определенных алгоритмов деятельности, выполнении заданий «на повторение», чему в наилучшей степени соответствует репродуктивная модель организации, характерная для образования аудиторного типа* с его приоритетом информационно-иллюстративных методов. Конечно, традиционные формы освоения культурного наследия (рефераты, тесты, кроссворды, синквейны, иллюстрации литературных произведений) удобны для отчетности педагогов; для студента – это средство минимизации временных и интеллектуальных затрат, возможность быстро получить положительную оценку, тем более, что интернет-ресурсы всегда «под рукой». Но вполне очевидно, что традиционные методики не релевантны современной тенденцией модернизации образования, неадекватны развитию студента как личности, способной быть не только творением, но и творцом культуры.

На современном этапе акценты смещаются с закрепления, воспроизведения, иллюстрирования уже знакомого знания на самостоятельное исследование, экспериментирование, выдвижение собственных (а не вычитанных или услышанных) версий, гипотез, предположений и их обоснование. Иными словами, в центре педагогического внимания должно оказаться **проектирование творческой деятельности студента**, связанной с реализацией творческих заданий, развитием креативных способностей, установкой на собственное самостоятельное «открытие».

Творческие задания, чаще всего, определяются как специфическая «форма упорядоченной подачи теоретического и практического материала» [1], предполагающая не готовые решения, а получение студентами уникальных результатов деятельности, их творческое самовыражение [2]. В подобных дефинициях подчеркивается, что творческое задание – самостоятельный феномен. Отметим наиболее значимые, с точки зрения авторов, существенные характеристики.

Первое – некомпенсируемый результатом выполнения творческого задания является создание собственного текста культуры**, воплощенного различными способами, который обладает значимостью не столько для общества или отдельной социальной группы, но, прежде всего, для личности самого студента. Иными словами, выполняя творческое задание, обучающийся порождает новые смыслы, делает субъективно значимые открытия, активно интериоризирует культурное наследие, делая его достоянием собственного внутреннего мира, и, одновременно,

но, пробует себя в роли творца культуры, создавая нечто новое и необходимое для собственного творчества.

Безусловно, было бы наивно рассчитывать на то, что каждый студент совершит на практике настоящее открытие, создаст нечто уникальное. Скорее всего, это будет «переоткрытие» того, что уже давно и хорошо всем известно. Но некомпенсируемый результат выполнения творческого задания – собственное открытие, привитие интереса к самостоятельному исследованию, освоение важных алгоритмов мыслительной деятельности, приобретение опыта интерпретации чужих текстов культуры и создания собственных.

Именно по этой причине многочисленные задания, нацеленные на создание копий произведений, пусть даже выполненные безукоризненно с технической точки зрения, нецелесообразны с педагогических позиций. Ведь доминантой педагогической деятельности должны быть личностный рост студента «и те глубинные изменения, которые он претерпевает в процессе взаимодействия с объектами культуры» [3].

Творческое задание позволяет обучающимся актуализировать художественное наследие, осмысливая ключевые тексты изучаемой культуры в новых контекстах: личностном («чем конкретно осмысление мирового искусства помогает мне в собственном жизненстроении?») и современном социокультурном («в чем заключается значимость того или иного художественного достижения прошлых эпох для XXI века?»). Таким образом, конкретный артефакт становится «ментифактом», приобретая ценность, значимость, а личностное отношение и осмысление материализуются в новом авторском артефакте, который создают студенты. Причем создают они не копии, а авторские «реплики» знаковых произведений эпохи, являющиеся вариантами произведений (инварианта), созданных с позиций современности, наполненными новыми (порой, весьма неожиданными) смыслами, «месседжами», продиктованными временем.

Второе – при выполнении творческих заданий осваиваются не отдельные дискретные действия (например, цель написания реферата – освоение действия по компилированию, пересказу «чужих» текстов), а **деятельность по созданию собственных текстов культуры**. Деятельность студентов продуктивна, поскольку связана с исследованием, освоением, осмыслением, преобразованием, интерпретацией, проектированием, экспертной оценкой, групповым обсуждением – т. е. приращением смыслов, формированием системно-поискового мышления.

Поскольку тексты культуры могут быть воплощены посредством множества языков (вербально, графически, аудиовизуально и т. д.), то и конкретные виды деятельности, осваиваемые студентами, весьма многообразны.

Творческая работа предстает как эффективный инструмент реализации на практике идей Л.С. Выготского, который разработал культурно-историческую теорию развития психики личности. Исследователь ввел понятие «зона ближайшего развития», понимая под этим пространство действий, которые человек пока не может выполнить сам, но способен совершить их при грамотной педагогической поддержке и сопровождении. Обучение, согласно взглядам Л.С. Выготского, является эффективным только в том случае, когда упреждает развитие [4].

Конкретные творческие задания как дидактические единицы должны находиться в зоне ближайшего развития обучающихся. Направленные на создание разнообразных текстов культуры они становятся залогом успешной мотивации студентов к образовательной деятельности. Познавательные мотивы учения развиваются: от отсутствия интереса к объектам художественной культуры («чужой текст») через любопытство к устойчивому интересу («собственный текст»). Происходит естественный для личности выход за его повседневный познавательный горизонт.

Третье – творческие задания не могут существовать как дискретные педагогические единицы, но только как система. Творческие задания «вырастают» из освоения вспомогательного материала (текст учебника, рассказ педагога, ответы на вопросы на семинаре или практикуме, образовательное путешествие, на-

*Аудиторное образование основано на трансляции в сознание личности целостной современной картины мира путем «сообщения» ей «текстов» (фактов, сведений, информации, идей, понятий, опытов, экспериментов), описывающих эту картину.

**Понятие «текст культуры» связано с семиотическим подходом к изучению культуры, представляющим ее как целостный феномен (знаковую систему), как речь и как сообщение. Под текстом культуры Ю.М. Лотман понимает сложное устройство, хранящее многообразные коды, способное трансформировать получаемые сообщения и порождать новые, информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности. Тексты культуры представляют собой последовательность символов, образующих сообщение. В современной философской традиции текстом может выступать любой артефакт – все, что создано искусственно: книги, картины, здания и т. д. Его функции сведены к следующим: быть обобщением; коллективной памятью; общение читателя с самим собой; быть собеседником; выявление подтекста.

копление визуального багажа, самостоятельный поиска информации и т.д.). Из этих «рабочих материалов» (а не «из головы») в ходе выполнения творческого задания рождается собственный текст культуры. Творческая работа превращается в реальный, а не декларативный механизм актуализации культурного наследия.

Творческие задания могут выполняться как индивидуально, так и коллективно, однако, полученные результаты должны непременно сопровождаться и завершаться итоговым групповым обсуждением. Постоянное общение студентов и педагога позволяет реализовать концепцию ценностно-смыслового равенства в координатах: педагог – студент, студент – студент.

Творческие задания определяют новую для педагога позицию фасилитатора: обеспечивает педагогическое сопровождение процесса; способствует процессу коллективного принятия решения; организует комфортную развивающую среду, в которой студент включается в напряженный процесс общения с искусством; инициирует и модерирует процессы общения между обучающимися в ходе выполнения творческих заданий.

В групповом обсуждении должны фиксироваться и осмысливаться достигнутые лично значимые для студента результаты творческой деятельности. Процесс оценки в таком случае не столь неоднозначен, как оценка ответов в тестовом задании, поскольку требует от педагога эрудиции, навыков управления свободной дискуссией, дополнительных временных затрат. Вместе с тем, он позволяет вовлечь в ситуацию оценивания самих обучающихся, создать условия для реального диалога и успеха, дав возможность каждому студенту отличиться и проявить себя.

Необходимо отметить, что выполнение творческих заданий предполагает определенную последовательность этапов выполнения:

- освоение **историко-культурного контекста** возникновения и бытования текстов культуры;
- накопление опыта «диалогового взаимодействия» с разнообразными текстами культуры, основанного на владении **функциональной грамотностью** [5; 6], обеспечивающей освоение историко-культурного контекста. Функциональная грамот-

ность (с точки зрения специфики содержания художественного образования в высшей школе понимается нами как освоение языка различных видов искусства) является фундаментом для накопления опыта осуществления разнообразных видов творческой деятельности;

- овладение **исследовательскими методами**, ориентированными на развитие личности студентов в процессе самостоятельной деятельности освоения и интериоризации текстов культуры, расширение культурного поля, стимулирование способности личности к освоению «ставшей» культуры и генерации новой, поиску новых культурных смыслов и форм их выражения.

Логика выполнения творческого задания студентами может быть такова: поиск информации, рассмотрение визуального материала, его интерпретация и аргументация, и кульминация деятельности – создание собственных текстов культуры. Оценка выполненных заданий предполагает не только «техничность» исполнения, но также оригинальность и уместность найденного (например, стиливого, художественного и т.д.) решения.

Выполненные студентами творческие работы – результат как индивидуального, так и группового постижения, и осмысления культурного наследия, зафиксированный в материале итог диалога современности с прошлыми эпохами, общечеловеческих смыслов и их индивидуального прочтения обучающимися.

Результаты творческих заданий формируют портфолио работ студентов, задают оптимистическую перспективу творческой деятельности, направляя её в просоциальное русло, позволяя раскрыть себя и свои возможности. Творческие задания расширяют опыт конструктивного и творческого поведения личности в культуре, нацелены на со-творчество и со-бытие в пространстве культуры, подразумевают общение с носителями культуры, позволяют стать со-участником культурной традиции [7].

Творческие задания – ключ к методике преподавания профильных и общегуманитарных дисциплин в художественном вузе, обеспечивающие реальный личностный рост и развитие личности средствами искусства.

Библиографический список

1. Зверева Е.А. *Творческие задания как средство развития самостоятельности студентов в учебно-воспитательном процессе*. Автореферат ... диссертации кандидата педагогических наук. Киров, 2007.
2. Ерофеева Л.А. *Творческие задания как средство воспитания интеллектуальных мотивов учения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2004.
3. Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. *Образование в пространстве культуры*. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2012.
4. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт, 1999.
5. Лебедев О.Е. Высшая и средняя школа: возможности сотрудничества. Доклад на Конгрессе учителей общественных дисциплин регионов СЗФО РФ «Потенциал общественных дисциплин: новые результаты», Санкт-Петербург, 26 марта 2016 г.
6. Лебедев О.Е. Образовательный потенциал современной школы. *Образовательная панорама*. 2015; 2 (4).
7. Коробкова Е.Н. *Культуроориентированный образовательный процесс: опыт реализации в петербургской школе*. Санкт-Петербург, 2015.

References

1. Zvereva E.A. *Tvorcheskie zadaniya kak sredstvo razvitiya samodeyatelnosti studentov v uchebno-vospitatel'nom processe*. Avtoreferat ... dissertacii kandidata pedagogicheskikh nauk. Kirov, 2007.
2. Erofeeva L.A. *Tvorcheskie zadaniya kak sredstvo vospitaniya intellektual'nykh motivov ucheniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2004.
3. Vanyushkina L.M., Korobkova E.N. *Obrazovanie v prostranstve kul'tury*. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2012.
4. Vygot'skij L.S. *Myshlenie i rech'*. Moskva: Labirint, 1999.
5. Lebedev O.E. Vysshaya i srednyaya shkola: vozmozhnosti sotrudnichestva. *Doklad na Kongresse uchitelej obschestvennykh disciplin regionov SZFO RF «Potencial obschestvennykh disciplin: novye rezul'taty»*, Sankt-Peterburg, 26 marta 2016 g.
6. Lebedev O.E. Obrazovatel'nyj potencial sovremennoj shkoly. *Obrazovatel'naya panorama*. 2015; 2 (4).
7. Korobkova E.N. *Kul'turoorientirovannyj obrazovatel'nyj process: opyt realizacii v peterburgskoj shkole*. Sankt-Peterburg, 2015.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 303.01

Gafuanov Ya.Yu., postgraduate, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: immortalbeing13@gmail.com

THE PROBLEM-SEMIOTIC APPROACH TO TEACHING PROGRAMMING. The article is dedicated to a new approach used in the development of training courses in programming. General arguments about the profession of the programmer are given. The researcher identifies the key qualities that are necessary for people in this profession. The concept "approach" is explained. Existing approaches to teaching programming are considered. The work analyses a problem of semiotic approaches, their positive and negative sides, their applicability to teaching and choosing them as the basis for creating a new approach to learning programming. An example of a training course "Development of a web portal using PHP", based on the previously described hybrid approach, is described. During this course students gradually study the features of the PHP programming language as a sign system. Then they perform practical assignments maximally similar to the tasks performed by real programmers. The result of the course should be a

comprehensive mastery of the PHP programming language and its use as a tool for solving practical tasks (development of a web-resource with a typical functionality). Conclusions about the problems in the teaching of programming and their solution by applying a new approach to the design of courses are made.

Key words: programming, programming-teaching methodology, problem approach, semiotic approach, programming training, problems in teaching programming, development, programming language, PHP, web-portal.

Я.Ю. Гафуанов, аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: immortalbeing13@gmail.com

ПРОБЛЕМНО-СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ

Статья посвящена новому подходу, используемому при разработке курсов обучения программированию. Приведены обобщенные рассуждения о профессии программиста, выявлены ключевые качества, необходимые людям этой профессии. Разобрано понятие «подход», рассмотрены существующие подходы к обучению программированию. Отдельно проанализированы проблемный и семиотический подходы, выявлены их положительные и отрицательные стороны, конкретизирована их применимость при обучении, обоснован их выбор в качестве основы для создания нового подхода к обучению программированию, названного проблемно-семиотическим. Приведён пример учебного курса «Разработка web-портала средствами PHP», основанного на описанном ранее гибридном подходе. В ходе данного курса студенты поэтапно изучают особенности языка программирования PHP с точки зрения знаковой системы, после чего выполняют цепочку взаимосвязанных практических заданий, максимально приближённых к задачам, выполняемым практикующими программистами в ходе своей профессиональной деятельности. Результатом прохождения курса должно являться комплексное овладение обучающимися языком программирования PHP и использование его в качестве инструмента для решения практических задач (разработка web-ресурса с типовым функционалом). Сделаны выводы о причинах существования проблем в преподавании программирования и их решении с помощью применения нового подхода при проектировании курсов.

Ключевые слова: программирование, методика преподавания программирования, проблемный подход, семиотический подход, обучение программированию, проблемы в преподавании программирования, разработка, язык программирования, PHP, web-портал.

В настоящее время все сферы профессиональной деятельности стремительно компьютеризируются. Большинство сфер человеческой деятельности связаны с обработкой, хранением и передачей информации. Автоматизация ключевых процессов работы организаций ведет к повышению стабильности технологических процессов, уменьшению вероятности ошибок, увеличению эффективности работы, что не только существенно сказывается на качестве продукции и услуг, но и ведёт к снижению себестоимости. Всё это было бы невозможным без специалистов по разработке и поддержке программного обеспечения. Данная профессия подходит людям, обладающим аналитическим складом ума и системным мышлением, склонностью к техническим дисциплинам и хорошей памятью. Это далеко не полный список требований к претенденту на данную должность, программисту не обойтись без умения контактировать с людьми и излагать информацию на понятном им языке. Нельзя не включить в этот список и знание английского языка, т. к. большинство технической документации для программистов доступно именно на нём. Каким же образом осуществляется подготовка столь всесторонне развитых специалистов с широчайшим спектром знаний и навыков? Вводный курс программирования в университетах стал основой для большого количества дискуссий между преподавателями компьютерных наук [1]. Программирование – это своеобразный симбиоз искусства и науки. Программировать трудно, учить программированию – ещё труднее [2]. Для этого существуют специальные методики, базирующиеся на подходах к обучению.

Термин «подход», согласно дидактике, обозначает совокупность принципов определения стратегии обучения. Все принципы регулируют возможности разрешения конкретных противоречий процесса обучения, а совокупность этих принципов позволяет разрешить его основные противоречия [3]. Таким образом, подход – это определенная совокупность принципов, на основе которых организуется некое явление или процесс, в нашем случае процесс обучения программированию.

Существует множество исследований (как российских, так и зарубежных), освещающих различные методические подходы к обучению программированию, среди которых можно выделить пять основных:

1. Системный (основывается на рассмотрении объектов изучения как систем);
2. Деятельностный (предполагает активное использование полученных знаний на практике);
3. Когнитивный (базируется на таксономии Блума, подразумевает постепенное изучение приёмов программирования, от простых к сложным);

4. Проблемный (весь курс основан на совокупности задач, подготавливающих обучающихся к будущей профессиональной деятельности);

5. Семиотический.

В настоящее время проблемный подход является достаточно популярным. На нём часто базируются как школьные, так и вузовские курсы обучения программированию. В чем причина популярности? Рассмотрим более подробно.

Как уже было отмечено, суть проблемного подхода заключается в решении неких «проблемных» ситуаций (задач), то есть данный подход в полной мере опирается на практическую составляющую. Безусловно, в процессе профессиональной разработки программного обеспечения ставится некая общая цель, для достижения которой формулируются несколько задач, которые, в свою очередь, декомпозируются на подзадачи. Соответственно, деятельность специалиста-разработчика сводится, по сути, к решению этих подзадач. Таким образом, можно сделать вывод, что проблемный подход позволяет неплохо подготовить обучающихся к будущей профессиональной деятельности в области программирования, но так ли это на самом деле? Ведь в обучающем курсе нет возможности комплексно рассмотреть все типы задач, с которыми может столкнуться будущий специалист. Более того, при излишнем акценте на практической составляющей есть риск свести процесс обучения к выполнению однотипных задач в конкретной среде программирования, что в будущем запросто может привести к растерянности при столкновении с незнакомыми типами задач, а в худшем случае и к полной утрате мотивации для дальнейшей деятельности в области программирования.

Подводя итоги, можно смело утверждать, что проблемный подход несет в себе полезнейшую практическую составляющую, без которой невозможно представить себе полноценную подготовку к будущей профессиональной деятельности в области разработки. Тем не менее, его недостаточно, чтобы комплексно развить все необходимые разработчику навыки.

Говоря о подходах к обучению программированию, не стоит забывать про набирающий все большую популярность семиотический подход. Основа этого подхода разработана философами и лингвистами. Семиотика, по определению, является наукой, исследующей свойства знаков и знаковых систем. Однако каждая дисциплина может быть описана с помощью знаковой системы, а «...все информационные процессы представляют собой процесс прохождения информации по цепочке – иерархии кодов внутри некоторой системы...», т.е. процесс перекодирования (перевода) информации» [4]. В связи с этим, семиотический подход начинает приобретать общеметодологический характер и развиваться

не только в рамках семиотики, но и во многих междисциплинарных дисциплинах (кибернетика, теория коммуникаций и др.).

Любой язык программирования является, по своей сути, системой знаков (имеет знаковую природу), что само по себе уже указывает на целесообразность применения семиотического подхода при проектировании обучающих курсов по программированию. Это формальный язык, задача которого состоит в том, чтобы перенести знания о реальном мире, формализовать их таким образом, чтобы они нашли свое отражение в алгоритмических конструкциях.

Большое количество отечественных специалистов рассматривают в своих работах применение семиотического подхода. Так, заведующая кафедрой ИКТ в образовании Самарского государственного социально-педагогического университета О.Ф. Брыкина рассматривает в своих исследованиях семиотический подход как способ формирования ИКТ-компетентности выпускников высших учебных заведений [5]. Доктор педагогических и кандидат технических наук В.И. Фомин через призму данного подхода рассматривает профессиональную компетентность специалиста на основе навыков оперирования знаковыми системами в контексте различных задач [6]. Диссертационное исследование кандидата педагогических наук и доцента кафедры прикладной информатики и математики Омского государственного педагогического университета Н.А. Кургановой построено на рассмотрении семиотического подхода как основного подхода при изучении курса «Формализация и моделирование» и развитию знаково-символической деятельности обучающихся [7].

Знаки языка программирования несут за собой вполне конкретный смысл. Это могут быть различные действия (сложение, вычитание, считывание данных в переменные) и объекты (массивы, строки, файлы и др.).

Суть семиотического подхода при обучении программированию сводится к развитию у обучающихся специальных знаково-символических действий, необходимых для будущего специалиста в области разработки. Ниже приведены основные действия.

1. Замещение (воспроизведение функции замещаемого предмета). Пример практического задания: определить входные/выходные данные, на их основе сделать выводы о типах переменных и их свойствах.

2. Кодирование (замена одной знаковой системы на другую). Пример задания: выделить алгоритмические конструкции (команды, функции и процедуры), необходимые для решения некоторой задачи.

3. Схематизация (выявление связей между явлениями). Задание: представить в наглядной форме (например, в виде блок-схемы) алгоритм решения некоторой задачи.

4. Моделирование (преобразование объекта в модель с сохранением его существенных характеристик). Задание: написать программу, моделирующую некий физический процесс.

Необходимым условием для развития таких действий является то, что обучающиеся уже знакомы с некоторыми знаковыми системами (родной язык, системы счисления, дорожные знак и др.). Такой опыт положительно скажется при изучении особенностей языков программирования как знаковых систем [8].

Основной сложностью для обучающихся является выделение алгоритмических структур из рассуждений в формулировках задач. Здесь семиотический подход применяется в полной мере, позволяя детализировать процесс перевода алгоритма решения с естественного языка на формальный язык программирования и выделять его подэтапы (замещение, кодирование, схематизация и моделирование).

Рассмотрим применимость данной теории на практике. Каким образом можно применить два вышеописанных подхода,

чтобы значительно повысить эффективность обучения программированию?

Для того чтобы научить программировать, нужно помочь студентам понять процесс программирования, сделав его более прозрачным, и самое главное, помочь им получить уверенность в себе [9]. Проблемный подход является практико-ориентированным и преподносит язык программирования, как средство решения определенных задач. Лучше использовать его на заключительных занятиях по каждому модулю. По завершению конкретного логического этапа курса студентам предлагается выполнить практическое задание, максимально приближенное к задачам, выполняемым практикующими программистами в ходе своей профессиональной деятельности. В рамках курса «Разработка web-портала средствами PHP», обучающим необходимо реализовывать конкретный функционал, постепенно дорабатывая его, чтобы в итоге получился полноценный web-сайт, на который смогут зайти реальные пользователи. В процессе работы студенты пошагово реализуют на портале регистрацию пользователей, возможность добавлять и редактировать материалы с помощью WYSIWYG-редактора, форму обратной связи, фото- и видеогалерею, поиск по материалам, а на итоговом практическом занятии портал будет загружен на сервер хостинг-провайдера и станет доступен из сети Интернет при обращении по доменному имени.

Прежде, чем приступить непосредственно к выполнению заданий, студентам необходимо освоить правила построения алгоритмических конструкций, научиться понимать их смысл, использовать эти конструкции на практике и оценивать их эффективность, то есть усвоить особенности языка программирования с точки зрения системы знаков, в чем и заключается суть семиотического подхода. Без понимания этих особенностей невозможно овладеть на высоком уровне языком программирования как инструментом решения задач. Этот подход можно применять, как на теоретических (раскрытие общих принципов), так и практических (примеры конкретных конструкций для усвоения) занятиях курса. Постепенно погружаясь в особенности PHP, обучающиеся знакомятся с алфавитом языка, изучают его синтаксис, на простых примерах разбираются с переменными и типами данных, условными операторами, циклами, конструкциями выбора, объявления, включения и возврата значений. Необходимо уделить внимание и такой деятельности, как рефакторинг (переработку уже написанного программного кода с точки зрения повышения его эффективности и читаемости), т.к. приблизительно 50% рабочего времени опытного программиста уходит именно на него [10].

В процессе изучения курса «Разработка web-портала средствами PHP», в основу которого легли проблемный и семиотический подходы, студенты освоили основы программирования на языке PHP (изучили алфавит языка, основные конструкции и типы данных), научились использовать язык программирования как инструмент для решения практических задач (разработка web-ресурса с типовым функционалом).

Проблемы в преподавании программирования не решены по сей день. В некотором смысле преподавание программирования остается на том же уровне, что и пятьдесят лет назад. Одним из факторов, препятствующих развитию методики обучения программированию, является отсутствие единого подхода, способного удовлетворить все нужды обучающегося и дать комплексную подготовку будущему специалисту-разработчику. Таковым может стать проблемно-семиотический подход – своеобразный гибрид проблемного и семиотического подходов, сочетающий в себе их положительные стороны, но лишенный недостатков этих подходов, взятых по отдельности.

Библиографический список

1. Robins A., Rountree J., Rountree N. (Eds.). Learning and teaching programming: A review and discussion. Robins A., Rountree J., Rountree N. *Journal of Computer Science Education* 13(2), 2003.
2. Astrachan O., Bruce K., Koffman E., Kölling M., Reges S. (Eds.). Resolved: objects early has failed. In: *Proceedings of the thirty-sixth SIGCSE technical symposium on Computer science education*, St. Louis, Missouri, USA, 2005.
3. Сластенин В.А. Педагогика. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. Москва: Академия, 2007.
4. Мечковская Н.Б. Семиотика: Язык, Природа, Культура. Москва: Академия, 2007.
5. Брыкина О.Ф. Формирование профессиональной готовности студентов педагогического колледжа к реализации содержания образования на уровне учебного предмета «Информатика». Диссертация ... кандидата педагогических наук. Самара, 1999.
6. Фомин В. И. Развитие содержания подготовки к информационно-аналитической деятельности на основе семиотического подхода. Диссертация ... доктора педагогических наук. Самара, 2009.
7. Курганова Н.А. Развитие знаково-символической деятельности учащихся в процессе обучения информатике на основе семиотического подхода. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Омск, 2006.

8. Кауфман В.Ш. *Языки программирования: концепции и принципы*. Москва: ДМК-пресс, 2010.
9. Gantenbein R.E. (Eds.). Programming as process: A novel approach to teaching programming. In: *Proceedings of the twentieth SIGCSE technical symposium on Computer science education*, Louisville, Kentucky, USA, 1989: 22 – 26.
10. Fowler M., Beck K. (Eds.). *Refactoring: improving the design of existing code*. Addison-Wesley Longman, Boston, 1999.

References

1. Robins A., Rountree J., Rountree N. (Eds.). Learning and teaching programming: A review and discussion. Robins A., Rountree J., Rountree N. *Journal of Computer Science Education* 13(2), 2003.
2. Astrachan O., Bruce K., Koffman E., Kölling M., Reges S. (Eds.). Resolved: objects early has failed. In: *Proceedings of the thirty-sixth SIGCSE technical symposium on Computer science education*, St. Louis, Missouri, USA, 2005.
3. Slasten V.A. *Pedagogika*. V.A. Slasten, I.F. Isaev, E.N. Shiyonov. Moskva: Akademiya, 2007.
4. Mechkovskaya N.B. *Semiotika: Yazyk, Priroda, Kul'tura*. Moskva: Akademiya, 2007.
5. Bryksina O.F. *Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov pedagogicheskogo kolledzha k realizacii soderzhaniya obrazovaniya na urovne uchebnogo predmeta «Informatika»*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Samara, 1999.
6. Fomin V. I. *Razvitiye soderzhaniya podgotovki k informacionno-analiticheskoy deyatel'nosti na osnove semioticheskogo podhoda*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Samara, 2009.
7. Kurganova N.A. *Razvitiye znakov-simvolicheskoy deyatel'nosti uchastichisya v processe obucheniya informatike na osnove semioticheskogo podhoda*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2006.
8. Kaufman V.Sh. *Yazyki programmirovaniya: koncepcii i principy*. Moskva: DMC-press, 2010.
9. Gantenbein R.E. (Eds.). Programming as process: A novel approach to teaching programming. In: *Proceedings of the twentieth SIGCSE technical symposium on Computer science education*, Louisville, Kentucky, USA, 1989: 22 – 26.
10. Fowler M., Beck K. (Eds.). *Refactoring: improving the design of existing code*. Addison-Wesley Longman, Boston, 1999.

Статья поступила в редакцию 05.02.18

УДК 37.01

Glebov V.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Judicial Ecology with a Course Human Ecology, PRUR (Moscow, Russia), E-mail: vg44@mail.ru

Isaev K.V., teacher, Department of Ecological Monitoring, PRUR (Moscow, Russia), E-mail: kons_is@mail.ru

FORMATION OF IDENTITY TO THE STUDYING YOUTH AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF PRUR). The paper presents the research results of identity of the students as representatives of the youth with reference to students of Peoples' Friendship University of Russia (PRUR). The questions have been answered by 203 students of 20-23 years of age. The analysis of the obtained data has shown that in spite of the fact that the state and civil identity at students is of great importance it isn't dominating. She is shown in feeling of community with citizens of Russia. The idea of the strong state is close to many students. In general, the important concepts for students on the level of their identity as the Russian people are such basic concepts as a territory, its integrity, multinationality, Russian, general history. The Russian students have an ambiguous character in the sphere of their attitude to religion. Many students incline to the development of multi-confessionality in the country. The research of interethnic ideas and adoption of other cultures has shown that the most part of students are open for international communication.

Key words: identity, students, Russians, interethnic ideas, state.

В.В. Глебов, канд. психол. наук, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru

К.В. Исеев, преподаватель каф. экологического мониторинга, РУДН, г. Москва, E-mail: kons_is@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ РУДН)

В статье представлены данные исследования идентичности учащейся молодёжи на примере студентов Российского университета дружбы народов. На выборке 203 студентов возраста 20 – 23 года было проведено анкетирование. Анализ полученных данных показал, что, несмотря на то, что государственно-гражданская идентичность у студентов имеет большое значение, она не является доминирующей. Она проявляется в чувстве общности с гражданами России. Многим студентам близка идея сильного государства. В целом представления студентов об идентичности российского народа включала такие основные понятия как территория, её целостность, многонациональность, русский язык, общая история. Отношение к религии у российских студентов имеет неоднозначный характер. Многие студенты склоняются в развитии многоконфессиональности в стране. Исследование межэтнических установок и принятия другой культуры показало, что большая часть студентов открыты для межнационального общения.

Ключевые слова: идентичность, студенты, россияне, межэтнические установки, государство.

Актуальность. В последние десятилетия интерес проблеме идентичности человека неуклонно растёт. Это связано с тем, что через идентичность человека, групп можно выявить существенные черты современной жизни общества [1]. Через изучение идентичности личности можно объективно оценить ее позитивные и негативные проявления, чтобы обратить внимание социума на проблемные ситуации, предупредить развитие ксенофобии и экстремизма [2].

Необходимо отметить, что в 1990-е гг. идентичность личности в российском обществе находилась в состоянии кризиса и была связана с резкими изменениями у людей базовых представлений (социо-культурных, правовых, экономических, нормативных, идеологических и т. д.). Большая часть людей работоспособного возраста в России очень тяжело пережило изменения очертаний границ государства, смену общественных отношений, изменение представлений о месте государства в мировом сообществе [3].

Какова новая идентичность (государственно-гражданская, социальная, этническая) людей в Российской Федерации? От того, кем себя чувствуют россияне – уверенными гражданами достойного государства в мировом сообществе или маргиналами, людьми, ответственными за свое отечество, готовыми воспринимать изменения рыночной экономики или остающимися в лоне патерналистских ценностей, зависит оценка состояние общества и самими россиянами, и специалистами за рубежом, прогнозирующими развитие партнерских отношений с нашей страной [4].

Оценка государственно-гражданской идентичности человека – это не только индикатор состояния общества, но и важный фактор мобилизации людей и общества. Поэтому в последнее время работа институтов власти связана с формированием устойчивой идентичности с ценностями, в которых они заинтересованы. Идентичность россиян остается полем дискуссий общественных сил [4].

Сложность изучения государственно-гражданской идентичности человека связана с тем, что современный официальный курс параллельно функционирует с дискурсом оппозиционных сил. Поэтому важен тот момент, какой из дискурсов преобладает в сознании молодёжи. Это момент является существенным фактором в социально-психологической адаптации студентов [5].

Оценить состояние государственно-гражданской, социальной и этнической идентичности студенческой молодёжи важно не только потому, что по ним можно судить о тенденциях в содержании идентичностей, но и потому, что сами они будут в дальнейшем участвовать в формировании самосознания будущего поколения. Все это определяет актуальность темы представленной статьи.

Эмпирической базой нашего исследования стали студенты российского университета дружбы народов. Опрос проводился в сентябре – октябре 2016 г. Всего по анкете опрошено 203 студентов возраста 20-23 года.

Исходя из различных методологических подходов, для понимания проблемы важно сформулировать базовые понятия, которые входят в круг нашего исследования, а именно социальная идентификация, этническая идентичность и государственно-гражданская идентичность.

Социальная идентификация человека представляет собой процесс самоотождествления индивидов с групповыми образованиями, основанный на их выделении в пространстве социальных взаимосвязей. Она включает в себя государственно-гражданскую и этническую идентичность. Таким образом, идентичность есть результат процесса идентификации.

Этническая идентичность включает в себя самоотождествление с этносом в которой представлен «образ мы», включающий в себя язык, историко-культурная информация об этнической группы, территориальной принадлежности.

Государственно-гражданская идентичность человека подразумевает самоотождествление личности людей с общностью в масштабах страны, «образ мы» и интересы. «Образ мы» в данном случае включает, кроме представлений об общей истории, языке, территории, представления о месте страны в мире.

Анализ полученных данных выявил тот факт, что государственно-гражданская идентичность у студентов имеет большое значение, но не является доминирующей. Она проявляется в чувстве общности с гражданами России.

Анализ полученных ответов респондентов показал на интеграцию большинства студентов в отношении государственной идентичности. Многие российские учащиеся высшей школы видят необходимость таких идей для страны. Однако исследование выявило, что идеи развития страны студенты видят различными, но в их высказываниях, очевидно, просматриваются идеи преимущественно официального дискурса. Многим студентам близка идея сильного государства, которая обосновывается для России такими факторами, как: величина территории, ресурсы – экономические и социально-культурные. Сравнивая материалы интервью с данными общероссийских опросов, можно сделать вывод, что студенты придают большее значение гражданскому обществу, считая повышение гражданской активности одним из путей к процветанию страны. Составляющая этого пути, по мнению студентов, – повышение уровня благосостояния граждан. Ими признается, что сильному государству нужна сильная армия, однако не в агрессивно-имперских целях.

Представления о месте страны в окружающем мире ее роль в решении глобальных вызовов – важный аспект гражданско-государственной идентичности. Студенты разделяют идеи официального дискурса и массового общественного мнения об увеличении влияния России на международной арене, значимости страны в мире, однако не только с точки зрения влияния на мировую политику, но и в смысле достижения высокого уровня жизни

граждан. Государственность, ее объединяющая составляющая в консолидации социума, получила признания у большинства российских студентов (89%).

Явление патриотизма в студенческой среде также набирает популярность. Она у студентов проявлялась не в абстрактном понятии «любовь к отчизне», а как видение по улучшению жизни в стране, роста ее мощи и справедливости, равных возможностей для всех. В целом представления студентов об идентичности русского народа включала такие основные понятия как территория, её целостность, многонациональность, русский язык, общая история.

В этой связи достаточно актуально стоит «вечный» вопрос о «враждебном окружении» нашей страны – образ внешнего врага. На сегодняшний день у значительной части россиян так и у учащихся высшей школы отмечается повышенная тревожность угрозы новой войны.

Отношение к религии у российских студентов имеет неоднозначный характер. Так православие, которую выделял в своих выступлениях В.В. Путин как один из важных объединяющих факторов в развитии Российской Федерации, студенты склоняются в развитии многоконфессиональности в стране.

Этническая идентичность российских студентов связана с разнообразием региональной идентичности, в частности, высокий уровень этнической идентичности в республиках с доминирующим нерусским населением (Кавказские республики). В жизни российских студентов (Москва, Подмосковье, Центральный регион) эта региональная вариативность не так явно проявляется. Анализ полученных данных показала, что идентичность исследуемой выборки российских студентов была множественной и совмещающейся по значимости, по сравнению с «этническими регионами (Чеченская Республика, Дагестан, Поволжье). Однако была отмечена высокая потребность в групповой принадлежности, как у русских, так и нерусских студентов.

Исследование межэтнических установок и принятия другой культуры показало, что большая часть студентов открыты для межнационального общения. Студенты москвичи понимают объективную необходимость привлечения рабочей миграции столичный мегаполис, однако этот процесс должен быть управляемым и справедливым в отношении мигрантов. Вместе с тем студенты также признают, что с миграцией растёт криминогенность и сложности межэтнической коммуникации вследствие плохо знания русского языка традиций и культуры.

Анализ литературы и данных на основе всероссийских выборок дает четкую картину направленности в российском обществе в сторону этноцентризма. Так например, в 2005 г. около 60% населения поддерживали лозунг «Россия для русских». Анкетные данные показали, что в настоящее время в этом отношении в молодёжной студенческой среде людей с этноцентристскими установками было выявлено 27,3% опрошенных. Восприятие этого лозунга у студентов имел разный смысл. Для одних (такая часть представляется большей-58%) это понимается так, что большинство в стране русские, значит, страна для народа. Другая часть молодёжи видит в этом определенный контекст.

Заключение. Таким образом, в настоящее время анализ государственно-гражданской идентичности человека в Российской Федерации показывает кризис и сложности в формировании национальной идеи. В обществе довлеет этно-центрическая направленность, которая получила мощный импульс с распадом СССР. Поэтому на современном этапе в обществе вообще и в молодёжной среде в частности необходимо формирование гражданской идентичности и ценностных установок, которые могут объединить этнические и конфессиональные группы. Только через объединение и развитие многонациональной культуры можно гармонично развивать и общество.

Библиографический список

1. Арутюнова Е.М. Российская идентичность в представлениях московских студентов. *Социологические исследования*. 2007; 8: 77 – 85.
2. Арутюнова Е.М. Отношение к межнациональному общению в московской студенческой среде. *Социологические этюды*: сборник статей аспирантов. Под общей редакцией М.К. Горшкова. Москва: ООО Вариант, ИС РАН, 2006: 590 – 603.
3. Суворова И.Ю. Роль социальной идентичности в восприятии социального мира. *Актуальные проблемы массового сознания*. Пензенский государственный университет. Институт психологии. 2013: 202 – 206.
4. Suvorova I. The Social Identity and the Attitudes to Social Reality. *Collection of Scientific Papers: Social Relations, Transformation and Trust*. United Kingdom: Coventry University, 2014.
5. Глебов В.В., Суворова И.Ю., Аникина Е.В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации студентов и их идентичность в процессе обучения в вузе *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (1): 90 – 92.

References

1. Arutyunova E.M. Rossijskaya identichnost' v predstavleniyah moskovskih studentov. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2007; 8: 77 – 85.
2. Arutyunova E.M. Otnoshenie k mezhnatsional'nomu obscheniyu v moskovskoj studencheskoj srede. *Sociologicheskie etyudy: sbornik statej aspirantov*. Pod obschej redakciej M.K. Gorshkova. Moskva: OOO Variant, IS RAN, 2006: 590 – 603.
3. Suvorova I.Yu. Rol' social'noj identichnosti v vospriyatii social'nogo mira. *Aktual'nye problemy massovogo soznaniya*. Penzenskij gosudarstvennyj universitet. Institut psihologii. 2013: 202 – 206.
4. Suvorova I. The Social Identity and the Attitudes to Social Reality. *Collection of Scientific Papers: Social Relations, Transformation and Trust*. United Kingdom: Coventry University, 2014.
5. Glebov V.V., Suvorova I.Yu., Anikina E.V. Vzaimosvyaz' social'no-psihologicheskoy adaptacii studentov i ih identichnost' v processe obucheniya v vuze *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (1): 90 – 92.

Статья поступила в редакцию 12.02.18

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher of Educational Methodological Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Davletova K.B., methodologist, teacher of additional education, Center for Creative Development "Na Vasilievskom" (St. Petersburg, Russia), E-mail: klarad@list.ru

ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS: PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF MUSIC. Contradiction between the social order for introduction and use of opportunities of musical and computer technologies and electronic musical instruments in pedagogical practice and shortage of the qualified pedagogical shots performing this type of activity in the system of modern musical education and additional education of children; between the demand in the professional development of teachers-musicians who use in the pedagogical practice of the MCT and EMR in the DOD institutions and the insufficient development of the content and technology of such training determines the need for the introduction of new forms of interaction of teachers-musicians, including the organization of competitions, festivals, master classes, scientific-practical seminars, schools-seminars, media platforms to demonstrate the creative, scientific-methodical and pedagogical achievements of music teachers of secondary schools, teachers-musicians of the system of additional education, teachers of the system of pre-professional education (children's schools, art colleges, etc.) from different regions of Russia.

The authors of the article analyze the current situation, assessed the level of the professional competence by the results of the survey, questioning colleagues and partners, teachers and musicians, united by the same interests and goals, and outlined the ways of development of this field of professional teachers-musicians activity in the system of modern music education in Russia in order to combine efforts to implement and use the capabilities of musical technologies and electronic musical instruments in the pedagogical and creative practice of a modern teacher-musician.

Key words: teacher-musician, music education, electronic musical instruments, music computer technologies, professional development, creative activity.

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

К.Б. Давлетова, методист, педагог дополнительного образования, Центр творческого развития и гуманитарного образования «На Васильевском», г. Санкт-Петербург, E-mail: klarad@list.ru

ЭЛЕКТРОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ: ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

Противоречие между социальным заказом на внедрение и использование возможностей музыкально-компьютерных технологий и электронных музыкальных инструментов в педагогической практике и дефицитом квалифицированных педагогических кадров, осуществляющих данный вид деятельности в системе современного музыкального образования, между востребованностью в профессиональном развитии педагогов-музыкантов, применяющих в педагогической практике МКТ и ЭМИ в учреждениях дополнительного образования детей и недостаточной разработкой содержания и технологии такой подготовки обуславливает необходимость внедрения новых форм взаимодействия педагогов-музыкантов, включающих организацию конкурсов, фестивалей, мастер-классов, научно-практических семинаров, школ-семинаров, медиаплатформ для демонстрации творческих, научно-методических и педагогических достижений учителей музыки общеобразовательных школ, педагогов-музыкантов системы дополнительного образования, преподавателей системы предпрофессионального образования (ДМШ, ДШИ, колледжи искусств и т. д.) из различных регионов России.

Авторы статьи проанализировали сложившуюся ситуацию и, проведя оценку уровня профессиональной компетентности по результатам опроса, анкетирования коллег и партнеров, педагогов и музыкантов, объединенных одними интересами и целями, наметили пути развития данной области профессиональной педагогов-музыкантов деятельности в системе современного музыкального образования в России с целью объединения усилий по внедрению и использованию возможностей музыкально-компьютерных технологий и электронных музыкальных инструментов в педагогическую и творческую практику современного педагога-музыканта.

Ключевые слова: педагог-музыкант, музыкальное образование, повышение квалификации, электронные музыкальные инструменты, музыкально-компьютерные технологии, профессиональное развитие, творческая деятельность.

Появление электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [1; 2] в конце прошлого века, внедрение их в образовательный процесс способствовало появлению новых учебных дисциплин, образовательных программ, активному развитию данного направления в системе дополнительного образования детей. Технические возможности современного синтезатора, отличающие его от традиционных инструментов, открывают большие

перспективы в различных областях музыкального воспитания детей. Клавишный цифровой инструмент, являясь синтезом инженерной и художественной мысли, перекидывает мостик между традициями классического музыкального образования и порой неожиданными педагогическими проблемами, связанными с компьютерными технологиями [3; 4; 5; 6; 7], что позволяет создавать современные, инновационные программы, дает воз-

возможность применения новых форм и технологий в музыкальном образовании [8; 9; 10].

В настоящее время это направление активно развивается благодаря деятельности сотрудников учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и функционированию городского учебно-методического объединения педагогов «Электронные музыкальные инструменты» городского Центра развития дополнительного образования Санкт-Петербурга.

Возникновению методического объединения предшествовал ряд важных для развития данного направления событий:

- с 2002 г. ежегодно проводится **Международная научно-практическая конференция «Современное музыкальное образование»** УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена совместно с Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н. А. Римского-Корсакова, в рамках которой с 2012 г. проводится секция «Электронные музыкальные инструменты» в концертно-выставочном комплексе «На Васильевском»;

- с 2008 года ежегодно проводится **Международная научно-практическая конференция «Музыкально-компьютерные технологии в системе современного образования»** (совместно с Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н.А. Римского-Корсакова);

- организован и проводится на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» постоянно действующий **научный семинар «Новые информационные технологии в современном музыкальном образовании и творчестве»**, участие в работе которого приняли музыканты и учёные многих стран.

- В Центре «На Васильевском», одном из первых среди учреждений дополнительного образования Санкт-Петербурга, была разработана образовательная программа обучения детей музыке с применением клавишных синтезаторов в 2004 году. Целью программы является воспитание нового поколения детей и подростков посредством использования многообразных возможностей электронного музыкального инструментария.

- В УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена разработан комплекс образовательных программ, ориентированных на актуальные задачи современного музыкального образования и новые запросы учащихся:

- лицензирован и внедрён в образовательный процесс **профиль подготовки бакалавров образования «Музыкально-компьютерные технологии»**, на который с 2004 года осуществляется набор абитуриентов в музыкальных ВУЗах страны;

- лицензирована и внедрена в образовательный процесс **программа магистерской подготовки «Музыкально-компьютерные технологии в образовании»**, набор абитуриентов осуществляется с 2006 года;

- разработано научно-методическое сопровождение учебного процесса, внедрены учебные пособия, ИУМК, ЦОРы, сетевые образовательные ресурсы; разработаны и обоснованы новые учебно-методические комплексы, осуществлено полное учебно-методическое сопровождение ряда дисциплин нового типа, включающее печатные и мультимедийные пособия, дистанционные формы поддержки образовательного процесса;

- в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» разработаны и с 2001 г. реализуются программы повышения квалификации («Музыкально-компьютерные технологии», «Компьютерное музыкальное творчество», «Электронные музыкальные инструменты», «Искусство исполнительского мастерства и аранжировки на клавишном синтезаторе», «Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компью-

терных технологий», «Планшетные и мобильные технологии в музыкальном образовании» и др.) и профессиональной переподготовки («Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Преподавание клавишного электронного синтезатора») для педагогов-музыкантов. Они имеют дистанционную поддержку и через платформу Moodle.

- С 2009 г. для педагогов ДМШ и ДШИ г. Санкт-Петербурга проводятся государственные курсы по освоению возможностей клавишных синтезаторов, которые организованы Комитетом по образованию Правительства Санкт-Петербурга, городским Центром развития дополнительного образования «На Васильевском».

- Значительную роль в развитии искусства исполнительского мастерства и аранжировки на электронных музыкальных инструментах играет проведение конкурсов творчества, среди них:

- Всероссийский конкурс электроакустической музыки для одарённых детей «DEMO», который проводится с 2009 года. Конкурс объединил педагогов-новаторов из различных городов России.

- Международный конкурс «Электронная палитра», который стал одним из первых Международных конкурсов творчества в г. Санкт-Петербурге, посвящённый исполнительству на электронных музыкальных инструментах (проводится на базе Детской школы искусств Красносельского района с 2000 по 2014 гг.; намечено продолжение деятельности в рамках данного конкурса в марте 2018 г.);

- Педагоги и учащиеся класса синтезатора учреждений дополнительного образования детей, ДМШ, ДШИ г. Санкт-Петербурга – неоднократные участники проектов, популяризирующих обучение на электронных музыкальных инструментах, в том числе и международных.

Отметим особую роль московской школы игры на клавишном синтезаторе в процессе становления искусства исполнительского мастерства на электронном музыкальном инструменте, созданной И.М. Красильниковым, которая активно поддерживается и развивается благодаря творческой деятельности педагогов-новаторов – О.А. Гузиной, В.П. Чудиной и В.А. Чудина, Н.В. Михуткиной и других ярких музыкантов. Существенным вкладом в развитие искусства исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах является деятельность Е.В. Орловой, которая вместе с И.М. Красильниковым организовала журнал «Музыка и электроника», освещающий и поддерживающий деятельность педагогов-энтузиастов России.

Оценка уровня профессиональной компетентности педагогов и музыкантов, объединённых одними интересами и целями и работающих в области творческого использования возможностей профессиональных ЭМИ и методики их преподавания [11; 12], позволила наметить пути дальнейшего развития данного направления профессиональной деятельности педагогов-музыкантов в системе современного музыкального образования, одним из значительных этапов которого является создание новых форм взаимодействия педагогов-музыкантов, объединение усилий по внедрению возможностей МКТ и ЭМИ в педагогическую и творческую практику современного педагога-музыканта, среди которых: организация конкурсов, фестивалей, мастер-классов, научно-практических семинаров, школ-семинаров, медиаплатформ для демонстрации творческих, научно-методических и педагогических достижений учителей музыки общеобразовательных школ, педагогов-музыкантов системы дополнительного образования, преподавателей системы предпрофессионального образования (ДМШ, ДШИ, колледжи искусств и др.) из различных регионов России.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства: сборник статей*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Составители: И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
2. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Информационная компетентность педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 21: 254 – 258.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность: сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 224 – 228.
4. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*, 2015; 12: 428 – 432.
5. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.

6. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2; № 4: 164 – 171.
7. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
8. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
9. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 206 – 210.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
11. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
12. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.

References

1. 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*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sostaviteli: I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
2. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Informacionnaya kompetentnost' pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 21: 254 – 258.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obshchestvo informatiki, vychislitel'noj tekhniki, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 224 – 228.
4. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2015; 12: 428 – 432.
5. Gorbunova I.B. Aудиовизуал'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
6. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda 'Ejlера: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; Т. 2; № 4: 164 – 171.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
9. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 206 – 210.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audiовизуал'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 162 – 168.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
12. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher of Educational Methodological Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Davletova K.B., methodologist, teacher of additional education, Center for Creative Development "Na Vasilievskom" (St. Petersburg, Russia), E-mail: klarad@list.ru

Shalaeva E.A., Head of Methodological Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: umlmktlab@gmail.com

ABOUT THE PROJECT "CREATION OF THE NATIONAL SCHOOL OF PERFORMING ARTS ON ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS". Modern digital synthesizers are megacampaign musical instruments with high quality sound that have many features. They considerably activate emotional development of a personality, give a noticeable impulse for creative self-realization and versatile musical activity of young performers. The authors of the article reveal the idea of the project "Creation of the national school of performing arts on electronic musical instruments", developed on the basis of the Educational Methodological Laboratory Music Computer Technologies of the Herzen State Pedagogical University of Russia. The basics of the project lies in the need to introduce a number of new directions into the modern music education, due to the development of musical art, and due to the formation of new artistic forms associated with the evolution of music and its instrumentation, in which the increasing role now belongs to the influence of digital art, the creation of electronic musical instruments, synesthesia and synthesis of arts, music computer technologies.

Key words: teacher-musician, music education, electronic musical instruments, music computer technologies, professional development, creative activity, synesthesia and synthesis of arts.

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

К.Б. Давлетова, методист, педагог дополнительного образования, Центр творческого развития и гуманитарного образования «На Васильевском», аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: klarad@list.ru

Е.А. Шалаева, зав. учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии», аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: umlmkt@gmail.com

О ПРОЕКТЕ «СОЗДАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА НА ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ»

Современные цифровые синтезаторы – мегатембральные музыкальные инструменты, обладающие высококачественным звуком и огромным количеством функций. Они значительно активизируют эмоциональное развитие личности, дают заметный импульс для творческой самореализации и разносторонней музыкальной деятельности молодых исполнителей. Авторами статьи раскрывается суть проекта «Создание отечественной Школы исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах», разработанного на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Суть проекта заключена в необ-

ходимости введения ряда новых направлений в систему современного музыкального образования, обусловленных развитием музыкального искусства и вызванных становлением новых художественных творческих форм деятельности музыканта, связанных с эволюцией музыкального искусства и его инструментария, в котором возрастающая роль сегодня принадлежит влиянию цифровых искусств, созданию электронных музыкальных инструментов, метамузыкознанию, синтезу и синестезии искусств, музыкально-компьютерным технологиям.

Ключевые слова: педагог-музыкант, музыкальное образование, повышение квалификации, электронные музыкальные инструменты, музыкально-компьютерные технологии, синтез и синестезия искусств.

В проекте «Создание отечественной Школы исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах» затронута проблема развития современного музыкального искусства и музыкального образования, вызванная становлением ряда новых художественных направлений, связанных с эволюцией музыкального искусства и его инструментария, в котором возрастающая роль сегодня принадлежит влиянию цифровых искусств, созданию новых электронных музыкальных инструментов – ЭМИ (цифрового аккордеона, клавишного синтезатора, электронного органа, электронной скрипки и др.) [1], метамузыкознанию, синтезу и синестезии искусств [2; 3], музыкально-компьютерным технологиям (МКТ) [4].

Основной целью проекта является сохранение и распространение достижений отечественной музыкальной культуры и традиций исполнительского мастерства в эпоху функционирования высокотехнологичной информационной образовательной среды и цифровых искусств.

В проекте раскрываются горизонты новых форм музицирования, возможности развития творческого потенциала профессиональных музыкантов, освоивших новые музыкальные инструменты эпохи цифровых искусств.

Проект также включает разработку и каталогизацию (создание интеллектуального банка данных) музыкальных инструментальных тембров – голосов национальных инструментов народов мира [5; 6; 7].

Создание принципиально новых для электронного музыкального инструментария банков голосов (тембров) поможет сохранить народные традиции и многонациональную музыкальную культуру России в третьем тысячелетии с новым, медийным качеством звукового потенциала. Сохранение и новые способы трансляции традиционных национальных инструментов народов России (сэмплированных звуков, тембров) (см., например, [8; 9; 10; 11]), поможет, полноценно используя эти звуки, представить музыку народов России в мировой культуре.

Кроме того, создание Школы исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах позволит решить ряд проблем инклюзивного музыкального образования, среди которых обучение детей и студентов с глубокими нарушениями зрения (см., например, работы [12; 13; 14]).

Для развития данного направления и поддержки творчества одаренных детей и талантливой молодежи – исполнителей на ЭМИ – разрабатывается медиаплатформа для поддержки развития отечественной Школы исполнительского мастерства на ЭМИ.

Медиаплатформа представляет собой электронный портал, включающий виртуальные концертные площадки, «живые» и «online» выступления участников из различных регионов России и др. На медиаплатформе должны быть представлены:

- достижения выдающихся исполнителей на ЭМИ;
- практический опыт композиторов, аранжировщиков, музыкальных звукорежиссеров, представителей медиа-арта, педагогов, популяризирующих искусство исполнительского мастерства на ЭМИ;
- собрание лучших творческих работ юных дарований, исполнителей и композиторов, в том числе и авторских композиций, созданных на ЭМИ;
- банк электронных голосов национальных инструментов народов России, включающий интеллектуальную базу данных (сэмплированных звуков, тембров), этномузыкологического архива, Интернет-ресурсов, новостного портала.

Среди приоритетных направлений, реализуемых на базе медиаплатформы, отметим:

- просветительскую деятельность;
- теоретические, музыковедческие и практические исследования в области искусства исполнительского мастерства на ЭМИ (обзор фестивалей, конкурсов, исполнителей, организаций, аппаратного и программного обеспечения);
- поддержку талантливых дебютных проектов молодых авторов-исполнителей;
- создание и развитие единой русскоязычной информационной базы цифрового музыкального искусства (в свободном

доступе книги, статьи, научные и творческие эксперименты, интервью, учебные программы).

Электронные музыкальные инструменты должны войти в классификатор «Код УДК: 780.6. Музыкальные инструменты и принадлежности к ним». Подготовка по данному направлению должна осуществляться в музыкальных академиях, консерваториях, университетах культуры и музыкально-педагогических вузах страны. Одним из результатов реализации проекта «Создание отечественной Школы исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах» мы видим в разработке программы *последовательного* включения нового образовательного направления, а также создание комплекса образовательных дисциплин и, в итоге, – включения данного направления подготовки в ФГОС ВО.

Отметим, что в настоящее время уже разработан и реализован целый ряд научных, творческих, образовательных программ и мероприятий, который можно рассматривать как существенный задел для дальнейшего развития в данном направлении. Среди них отметим следующие:

1) Сотрудниками УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена разработан, лицензирован и внедрён в педагогический процесс профессионально-образовательный профиль подготовки бакалавров художественного образования 050610 «Музыкально-компьютерные технологии», на который с 2004 года осуществляется набор абитуриентов в различных регионах и различных учебных заведениях России.

Сотрудниками УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ разработана и внедрена в образовательный процесс программа магистерской подготовки 050610М «Музыкально-компьютерные технологии в образовании».

2) Разработана система предпрофессионального образования по направлению «Искусство исполнительского мастерства и аранжировки на электронном музыкальном синтезаторе», которое пока не представлено в системе высшего профессионального образования в России.

3) Имеется более чем 20-летний опыт создания и реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена.

4) С 2002 г. ежегодно проводится Международная научно-практическая конференция «Современное музыкальное образование», организованная УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А. И. Герцена совместно с Санкт-Петербургской государственной консерваторией им. Н. А. Римского-Корсакова, в рамках которой с 2012 г. работает секция «Электронные музыкальные инструменты».

5) С 2007 г. востребованы конкурсы, фестивали, концерты, демонстрирующие возможности искусства исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах, среди которых: «Электронная палитра» (Санкт-Петербург, 2007, 2009, 2011, 2015 гг.), «Музыка и Электроника» и «Музыка XXI века» (Москва, Санкт-Петербург, 2008, 2010, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016 гг.), международного фестиваля-конкурса «Музыкальная электроника и мультимедиа» (2011, 2013, 2015 гг., Москва / Санкт-Петербург), «Мост Дружбы» (Дортмунд, Германия, 2011, 2014 гг.), «Мир искусства без границ» (Санкт-Петербург, Россия – Сегед, Венгрия, 2015, 2016 гг.), «Кларини XXI века» и др.

Проект опирается на современные подходы к развитию музыкальной науки и существующую практику в системе современного музыкального образования. Многообразие традиций музыкальной культуры требует от слушателей более широкого эстетического кругозора и глубоких знаний в области музыкального искусства, понимания возможностей дальнейшего прогресса в развитии информационных технологий в музыке, МКТ, а также существование новых форм искусства исполнительского мастерства.

Современные цифровые синтезаторы – мегатембральные музыкальные инструменты, обладающие высококачественным звуком и огромным количеством функций. Они значительно активизируют эмоциональное развитие личности, дают заметный

импульс для творческой самореализации и разносторонней музыкальной деятельности молодых исполнителей. Мы глубоко убеждены в необходимости создания в будущем отечественных ЭМИ, соответствующего программного обеспечения, которое будет обеспечивать сохранение народных традиций российской многонациональной музыкальной культуры.

Базой проекта является учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена, которая имеет 20-летний опыт творческой, научной и образовательной деятельности в данном направлении.

Основные этапы работы над проектом:

1. Анализ существующей творческой практики, разработанных образовательных программ, результатов проведения концертных выступлений, фестивалей, конкурсов, отражающих особенности искусства исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах.

2. Анализ существующего контента, научных разработок в области музыкознания, организация дискуссионной площадки по вопросу развития искусства исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах.

3. Разработка критериев оценки искусства исполнительского мастерства в существующий музыкальный контент.

4. Комплектование групп представителей творческой элиты и педагогов-музыкантов, использующих электронные музыкальные инструменты в своей профессиональной практике, для реализации цикла мероприятий (организационный этап проекта).

5. Проведение цикла семинаров для музыкантов с привлечением ведущих специалистов России в области искусства исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах.

6. Разработка критериев оценивания современного состояния искусства исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах с целью стандартизации и дальнейшего их творческого развития и включения в существующий музыкальный контент.

7. Разработка структуры и алгоритма включения актуальной, постоянно обновляющейся информации в медиаплатформу.

8. Проведение круглых столов с участием специалистов России в данной области (в период с 10 по 20 мая).

9. Рассылка информационных писем и приглашений на научно-творческую Школу-семинар «Искусство исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах» ученых, музыкантов, исполнителей, композиторов, педагогов, ведущих специалистов России в области искусства исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах.

10. Создание экспертной группы, состоящей из музыкантов-исполнителей, композиторов, педагогов, музыкальных критиков, музыкальных звукорежиссеров, музыковедов, этномузыкологов, анализ существующего контента для электронных музыкальных инструментов и критериев оценки качества создаваемого интеллектуального банка данных (сэмплированных звуков, тембров) для электронных музыкальных инструментов.

11. Сбор информации, экспедиции в различные регионы России (включая он-лайн взаимодействия с отдаленными регионами России).

12. Анализ, отбор и последующее включения собранных материалов в контент медиаплатформы.

13. Организационная работа по подготовке к проведению научно-творческой Школы-семинара «Искусство исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах» в декабре 2019 г.

14. Разработка и утверждение программы повышения квалификации специалистов музыкального образования и творчества по направлению подготовки в области искусства исполнительского мастерства на ЭМИ.

15. Дальнейшая работа по подготовке к стандартизации включению направления подготовки в области искусства исполнительского мастерства на ЭМИ в ФГОС ВО.

16. Подготовка кадров по разработанным программам на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена специалистов в области культуры и искусства исполнительского мастерства на ЭМИ, включая формы дистанционной поддержки образовательного процесса для отдаленных регионов России.

17. Расширение социального партнерства, обмен передовым опытом с различными регионами России в области МКТ.

18. Выступления на концертных площадках, профессиональное общение музыкантов – исполнителей на электронных музыкальных инструментах, педагогов, обмен творческим опытом.

19. Работа по включению подготовленных материалов в контент медиаплатформы. Организация творческой работы музыкантов с опорой на возможности медиаплатформы.

20. Проведение научно-творческой Школы-семинара «Искусство исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах» с участием ведущих ученых, музыкантов, исполнителей, композиторов, ведущих специалистов России в области культуры и искусства исполнительского мастерства на ЭМИ.

21. Подготовка документации для стандартизации и включения направления подготовки в области искусства исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах в ФГОС ВО для дальнейшей реализации и последующего внедрения в музыкальные академии, консерватории, университеты культуры и музыкально-педагогические вузы России.

Инновационная концепция обучения обусловлена новой целью музыкального образования – соответствии современной медиакультуре. Появляется возможность использования новых форм и методов для постижения музыкальной культуры через внедрение и использование современных МКТ с применением цифровых музыкальных инструментов [15; 16; 17]. ЭМИ способствуют более широкому спектру применения их возможностей в образовании и творческом процессе, поскольку *электронный музыкальный инструмент* (по сути – музыкальный компьютер) открывает огромные перспективы в его развитии, а также большой спектр возможностей для многогранного музыкального творчества профессионалам-музыкантам.

Электронный музыкальный синтезатор позволяет сделать содержание музыкального образования более высокотехнологичным и интенсивным, способствует активизации художественного воображения и эмоционально-образного мышления, помогает обогатить и расширить исполнительскую деятельность традиционного музыкального образования.

Значимость реализации проекта также направлена на:

- содействие сохранению и распространению достижений отечественной культуры, через обращение к современным музыкальным технологиям – электронным музыкальным инструментам;
- приобщение к культурным ценностям детей и молодежи;
- сохранение культурного наследия России;
- формирование культурного пространства в сфере музыкального искусства;
- распространение лучших достижений в сфере музыкального искусства через исполнительскую деятельность на электронных музыкальных инструментах.

Основные методы осуществления проекта:

- экспертная оценка, включающая работу экспертных и творческих групп;
- анализ индивидуальных творческих достижений деятельности выдающихся деятелей культуры, прославленных мастеров исполнителей на электронных музыкальных инструментах;
- анализ педагогической и творческой деятельности специалистов-практиков и преподавателей, обучающихся искусству исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах;
- активное вовлечение деятелей культуры и искусства в разработку специализированного творческого контента;
- интегрированные творческие мероприятия.

Ожидаемые результаты выполнения проекта по созданию отечественной Школы исполнительского мастерства на ЭМИ

1. Создание медиаплатформы.
2. Создание интеллектуального банка данных музыкальных инструментальных тембров – голосов национальных инструментов народов России.
3. Дальнейшее развитие современных МКТ в направлении искусства исполнительского мастерства на ЭМИ.
4. Создание отечественной Школы исполнительского мастерства на ЭМИ.
5. Включение ЭМИ в классификатор «Музыкальные инструменты и принадлежности к ним».

6. Подготовка кадров по разработанным программам на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена специалистов в области культуры и искусства исполнительского мастерства на ЭМИ, включая формы дистанционной поддержки образовательного процесса для отдаленных регионов России.

7. Представление документации для стандартизации и включения направления подготовки в области искусства исполнительского мастерства на ЭМИ в ФГОС ВО.

8. Подготовка содержательной базы для разработки отечественного ЭМИ и создания программного обеспечения для построенного инструмента с целью сохранения традиционного культурного наследия России.

Библиографический список

- 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.
- Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
- Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
- Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*. Сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
- Алиева И.Г., Горбунова И.Б. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 9: 105 – 108.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О. On Leonhard Euler's theory of music. *Parlando*. 2016; 6.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2; № 4: 164 – 171.
- Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; 11: 25 – 32.
- Алиева И.Г., Горбунова И.Б. Проблемы формирования когнитивного слуха профессионального музыканта. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 64; № 3: 169 – 171.
- Алиева И.Г., Горбунова И.Б. О нечетких методах анализа звуковысотности в музыке. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 64; № 3: 171 – 174.
- Алиева И.Г., Горбунова И.Б. Музыкальное творчество устной традиции: к проблеме сохранения нематериального культурного наследия. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 314 – 318.
- Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; № 2-1 (115): 8 – 17.
- Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; № 2: 16 – 24.
- Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
- Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
- 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.
- 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 общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2011: 208 – 211.
- 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.
- Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014. № 10-2. С. 22 – 34.
- Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Digital Audio Workstation: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
- Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.

References

- Gorbuнова 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.
- Gorbuнова 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.
- Gorbuнова I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii i audiovizual'nyj sintez: aktual'noe znachenie i perspektivy razvitiya. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2014; 19: 162 – 168.
- Gorbuнова I.B. `Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *`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.
- Alieva I.G., Gorbuнова I.B. O proekte sozdaniya intellektual'noj sistemy po katalogizacii i analizu muzyki narodov mira. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 9: 105 – 108.
- Gorbuнова I.B., Zaliwadnyj M.S., Tovpich I.O. On Leonhard Euler's theory of music. *Parlando*. 2016; 6.
- Gorbuнова I.B., Zaliwadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda `Ejlera: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; Т. 2; № 4: 164 – 171.
- Belov G.G., Gorbuнова I.B. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; 11: 25 – 32.
- Alieva I.G., Gorbuнова I.B. Problemy formirovaniya kognitivnogo sluha professional'nogo muzykanta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; Т. 64; № 3: 169 – 171.
- Alieva I.G., Gorbuнова I.B. O nechetkikh metodah analiza zvukovysotnosti v muzyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; Т. 64; № 3: 171 – 174.
- Alieva I.G., Gorbuнова I.B. Muzykal'noe tvorchestvo ustnoj tradicii: k probleme sohraneniya nematerial'nogo kul'turnogo naslediya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 314 – 318.
- Belov G.G., Gorbuнова I.B. O predposylkah obucheniya ispolnitel'stvu na `elektronnyh muzykal'nyh instrumentah. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 2-1 (115): 8 – 17.
- Belov G.G., Gorbuнова I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; № 2: 16 – 24.
- Gorbuнова I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
- Gorbuнова I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
- Govorova A.A., Gorbuнова I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii detej s glubokimi narusheniyami zreniya: osobennosti, problemy, perspektivy. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 470 – 477.
- Voronov A.M., Gorbuнова I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obuchenii studentov muzykal'nyh vuzov s narusheniem zreniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010*: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obsch. red. I.B. Gorbuновой. 2011: 208 – 211.
- Govorova A.A., Gorbuнова I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo obucheniya lyudej s narusheniyami zreniya muzykal'nomu iskusstvu. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 11: 298 – 301.

15. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014. № 10-2. S. 22 – 34.
16. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Digital Audio Workstation: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
17. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher of Educational Methodological Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Davletova K.B., methodologist, teacher of additional education, Center for Creative Development "Na Vasilievskom" (St. Petersburg, Russia), E-mail: klarad@list.ru

ORGANIZATION OF COMPETITIVE ACTIVITY OF TEACHERS-MUSICIANS WORKING IN THE DIRECTION OF ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS: PRINCIPLES AND PROSPECTS. The development of information technology in music, the emergence of digital musical instruments make it possible to significantly expand and deepen the musical education of children. Electronic musical instruments, having a large set of functions, open up new opportunities when working with sound, increase motivation to music, are an incentive for creative self-realization of children and teenagers. The digital synthesizer, which combines science and creativity, acts as a tool of informatization of musical education. Thanks to computer interactivity, synthesizers are actively distributed in musical pedagogics. The authors of the article focus on the development of professional competence of a teacher-musician, considering the organization of competitive activity of teachers working in the educational direction of "Electronic musical instruments" as a basis for professional growth and a kind of training.

Key words: teacher-musician, advanced training courses, training, digital keyboard synthesizers, professional development, creative activities, music computer technologies.

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

К.Б. Давлетова, методист, педагог дополнительного образования, Центр творческого развития и гуманитарного образования «На Васильевском», г. Санкт-Петербург, E-mail: klarad@list.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ, РАБОТАЮЩИХ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭЛЕКТРОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ»: ПРИНЦИПЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Развитие информационных технологий в музыке, появление цифровых музыкальных инструментов дают возможность значительно расширить и углубить музыкальное воспитание детей. Электронные музыкальные инструменты, обладая большим набором функций, открывают новые возможности при работе со звуком, повышают мотивацию к занятиям музыкой, являются стимулом для творческой самореализации детей и подростков. Цифровой синтезатор, соединяющий в себе науку и творчество, выступает как инструмент информатизации музыкального образования, благодаря компьютерной интерактивности, синтезаторы активно распространяются в музыкальной педагогике. Авторы статьи акцентируют внимание на проблеме развития профессиональной компетентности педагога-музыканта, рассматривая организацию конкурсной деятельности преподавателей, работающих по направлению «Электронные музыкальные инструменты», как основу для их профессионального роста и своеобразную форму повышения квалификации.

Ключевые слова: педагог-музыкант, повышение квалификации, цифровые клавишные синтезаторы, профессиональное развитие, творческая деятельность, музыкально-компьютерные технологии.

Развитие информационных технологий в музыке [1; 2; 3], появление цифровых музыкальных инструментов – электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [4; 5; 6] дают возможность значительно расширить и углубить музыкальное воспитание детей. Современные дети, выросшие в среде информационных технологий, цифровой образовательной среде с легкостью осваивают любое техническое новшество. ЭМИ, обладая большим набором функций, открывают новые возможности при работе со звуком, повышают мотивацию к занятиям музыкой, являются стимулом для творческой самореализации детей и подростков. Цифровой синтезатор, соединяющий в себе науку и творчество [7; 8; 9], выступает как инструмент информатизации музыкального образования [10; 11; 12]. Для одаренных детей разрабатывается индивидуальный план обучения, что позволяет осваивать программу с опережением, более углубленно, подбирается репертуар, учитываются интересы и пожелания ребенка. Игра в ансамбле, работа в творческих коллективах дает возможность социализации и развития коммуникативной культуры личности, способствует самоопределению в пространстве ценностных установок. «Современных детей привлекает возможность, посмотрев новый блокбастер, послушав саундтреки к полюбившемуся анимационному или художественному фильму, создавать свои аудиоверсии и даже исполнять их в творческой компании-ансамбле со своими музыкантами-друзьями, потому что с помощью синтезатора можно приблизить композицию к звучанию оригинала, используя при

этом весь арсенал выразительных средств и многочисленные функции инструмента. Дети и подростки с легкостью осваивают новые языки, и если айфоны – это гаджет для визуального общения, то почему бы синтезаторам нового поколения не быть аудиальными гаджетами для трансляции в мир своих эмоций, размышлений и обмена месседжами трансцендентного качества?» [13, с. 9]. Благодаря компьютерной интерактивности синтезаторы активно распространяются в музыкальной педагогике [14; 15].

Если, как писал П. И. Чайковский, «музыкальный материал, то есть мелодия, гармония и ритм, неисчерпаем», то при работе на современных электронных музыкальных инструментах – цифровых синтезаторах – открываются ещё большие перспективы работы со звуковым материалом. Разнообразие тембровой палитры, возможность звукового синтеза, опора на лучшие традиции академической музыки в сочетании с современными тенденциями развития музыкального искусства – так с помощью синтезатора происходит рождение и формирование нового музыкального языка, открывается широкий простор для творческой деятельности. Благодаря инициативе ищущих педагогов, детскому интересу «к музыкальным машинам» рождаются современные интерактивные проекты, одним из которых является *Всероссийский конкурс электроакустической музыки «DEMO»*, который проводится в Санкт-Петербурге с 2009 года. За время своего существования конкурс стал популярным и любимым среди педагогов, детей, родителей. В 2009 году, когда проходил

первый региональный конкурс, мы не предполагали, что через некоторое время будем принимать гостей из многих географических точек России.

Безусловно, проведение конкурса способствует развитию электронного музыкального направления в музыкальной педагогике и в творчестве детей, развитию мастерства исполнительства и аранжировки на электронных музыкальных инструментах, обмену опытом между участниками. В рамках конкурса для его участников неоднократно проводились интерактивные демонстрации электронных музыкальных инструментов, мастер-классы и круглые столы. Конкурс развивается: расширяются номинации, увеличивается количество участников, в том числе, из регионов России. Обязательным произведением в программных требованиях конкурса теперь значится аранжировка классической музыки.

Конкурс «DEMO» больше соответствует фестивальной основе, когда важно именно творческое участие и сам процесс выступления – публичная демонстрация своих умений, талантов и достижений. Конечно, любая подготовка к конкурсу требует немалых усилий, ответственности и педагога и учащегося, что положительно сказывается на их профессиональном росте. Поэтому при проведении конкурса мы, организаторы, для того, чтобы дать возможность раскрыться творческому, индивидуальному началу каждого участника, стараемся создать для всех особенные, дружеские условия, стремясь избежать жесткого состязания, «столкновений» между ними.

Конкурс «DEMO» – открытая творческая площадка, которая дает возможность юным талантам экспериментировать со звуком, почувствовать себя мульти-музыкантами, приобрести опыт исполнительского мастерства, творческого задора, возможность профессионального роста и общения с единомышленниками.

Дефицит квалифицированных педагогических кадров, осуществляющих данный вид деятельности в системе современного предпрофессионального музыкального образования и дополнительного образования детей, побуждает к поиску альтернативных форм, методов и технологий профессионального развития педагогов-музыкантов, осуществляющих профессиональную деятельность в направлении творческого использования ЭМИ. Одной из наиболее актуальных, востребованных и адекватных методик такого развития является организация и проведения концертной и конкурсной деятельности, способствующих устранению противоречия между востребованностью в профессиональном развитии педагогов-музыкантов, применяющих в педагогической практике МКТ и ЭМИ в учреждениях ДОД, и недостаточной разработкой содержания методологии, методики и технологии такой подготовки.

В декабре 2017 года был проведен *Всероссийский конкурс-форум (с международным участием) музыкального творчества «КЛАРИНИ XXI ВЕКА»*, в котором приняли участие преподаватели и учащиеся, творческие коллективы ДМШ, ДШИ, учреждений дополнительного образования детей, учащиеся и учителя музыки общеобразовательных учреждений, преподаватели, студентов средних и высших учебных заведений, аспиранты и докторанты, дети и взрослые, имеющие ограниченные возможности здоровья.

Миссия конкурса-форума «КЛАРИНИ XXI ВЕКА» – сохранить и приумножить лучшие традиции музыкального искусства, которые формировались в течение многих веков и сегодня готовы стать обогащенными новой образностью, красочным звучанием палитры новых музыкальных звуков, пришедших в современное творчество вместе с новейшими цифровыми инструментами и музыкально-компьютерными технологиями (МКТ) [16; 17].

Основные задачи конкурса-форума «КЛАРИНИ XXI ВЕКА»:

- воспитание музыкально-художественного вкуса подрастающего поколения на лучших образцах творческой культуры в музыке, исполнительстве и педагогике, показанных в различных номинациях конкурса и получивших высокую оценку жюри и участников форума;

- обмен творческими достижениями между коллективами и солистами в различных жанрах и стилях музыкального искусства;

- преемственность в содружестве и сотворчестве поколений учителей и учеников;

- содействие обмену творческим опытом между музыкантами-педагогами.

В состав жюри конкурса-форума «КЛАРИНИ XXI ВЕКА» вошли ведущие специалисты в области музыкального образования, известные российские и зарубежные музыканты, композиторы, исполнители, педагоги, звукорежиссеры, музыковеды, сотрудники УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, профессора Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова.

Постановление Правительства РФ от 27 июня 2016 года №584 устанавливает до 1 января 2020 г. переходный период для всех профессиональных стандартов. До начала 2020 г. работодатель в соответствии с утвержденным им планом перехода на профессиональный стандарт осуществляет выбор того документа, который подлежит применению в образовательном учреждении. К концу переходного периода планы должны быть реализованы, а все педагогические работники образовательного учреждения должны соответствовать требованиям профессионального стандарта (<http://pedagog-prof.org/novosti/272-2016-12-07-11-54-01>).

Проведенные конкурсы и фестивали послужили основой для дальнейшей разработки содержания и технологии такой подготовки педагога-музыканта, работающего в современной музыкально-образовательной системе, которая соответствует социальным заказам на внедрение и использование возможностей МКТ и ЭМИ в педагогической практике.

Авторы статьи проанализировали сложившуюся ситуацию и, проведя оценку уровня профессиональной компетентности по результатам опроса, анкетирования педагогов, разработали проект по подготовке и развитию педагогов-музыкантов общеобразовательных школ, системы дополнительного образования, предпрофессиональных образовательных учреждений Санкт-Петербурга, а также коллег и партнеров из регионов России, объединенных одними интересами и целями по подготовке высококвалифицированных специалистов, работающих по направлению «Электронные музыкальные инструменты».

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 206 – 210.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
3. 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.
4. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*. Сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Составители: И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
5. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Информационная компетентность педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 21: 254 – 258.
6. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
7. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
8. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 6 (49): 456 – 461.
9. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; 11: 25 – 32.
10. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
11. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.

12. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
13. Новикова Л.П. О конкурсе «ДЕМО». *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. IV: 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, 2018: 9 – 10.
14. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность*: сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 224 – 228.
15. Горбунова И.Б., Бергер Н.А., Белов Г.Г. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
16. 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.
17. 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.

References

1. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 206 – 210.
2. 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.
3. Gorbunova I.B., Topich 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.
4. 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. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sostaviteli: I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
5. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Informacionnaya kompetentnost' pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 21: 254 – 258.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
7. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
8. 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.
9. Belov G.G., Gorbunova I.B. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; 11: 25 – 32.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
12. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
13. Novikova L.P. O konkurse «ДЕМО». *Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. Вып. IV: '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, 2018: 9 – 10.
14. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost'*: sbornik trudov. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 224 – 228.
15. Gorbunova I.B., Berger N.A., Belov G.G. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
16. 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; Т. 4. № 9: 123 – 138.
17. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i 'emotional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher of Educational Methodological Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

Pankova A.A., teacher, Children's Art School № 7 (Voronezh, Russia), E-mail: pankovaaa@gmail.com

DESIGN OF ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS FOR GIFTED CHILDREN AND TALENTED YOUTH: DEVELOPMENT OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF UNDERGRADUATES.

The problem opens up a scientific discussion platform to discuss the possible trajectories of creating modern methods, techniques and forms of interaction with the most active participants of the educational process – gifted children and talented young people. The process of identifying, developing and building mutual understanding within the framework of the humanitarian and scientific pedagogical community will accelerate the process of developing the methodology of complex socio-cultural analysis, will contribute to the implementation of a competent policy in the field of supporting talented youth, will give a new impetus to the development of socio-cultural and anthropocultural-oriented pedagogical technologies. The stated theme is due to the importance of problems for building models of socio-cultural development of the country; the needs of the democratic state in its interaction with social institutions – in cooperation with the scientific and pedagogical community of the country to discuss the prospects of development, modeling, forecasting and correction of the processes developing in the conditions of profound changes in Russian society and culture; the need to exchange experience of practical policy in the field of socio-cultural and legal discussion of the problem of support and development of talent of children and talented youth, in the discussion of methods, techniques and forms of this work. The authors of the article focus on one of the important components of this process – the development of a digital educational environment for the organization of independent work of undergraduates in the design of additional educational programs for gifted children and talented youth.

Key words: distance technology in education, digital educational environment, giftedness, talented youth, digital educational environment.

И.Б. Горбунова, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотр. учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

А.А. Панкова, канд. пед. наук, преп. детской школы искусств № 7, г. Воронеж, E-mail: pankovaaa@gmail.com

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ И ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЁЖИ: РАЗРАБОТКА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ

Названная проблема открывает научную дискуссионную площадку для обсуждения возможных траекторий создания современных методов, методик и форм организации взаимодействия с наиболее активными участниками образовательного процесса – одарёнными детьми и талантливой молодёжью. Процесс выявления, развития и выстраивания путей взаимопониманию в рамках гуманитарно-научного педагогического сообщества ускорит процесс становления методологии комплексного социокультурного анализа, будет способствовать реализации грамотной политики в области поддержки талантливой молодёжи, придаст новый импульс развитию социокультурной и антропо-ориентированной педагогическим технологиям. Заявленная тема обусловлена значимостью проблематики для построения моделей социокультурного развития страны; потребностями демократического государства в его взаимодействии с социальными институтами, в сотрудничестве с научно-педагогической общественностью страны в обсуждении перспектив развития, моделирования, прогнозирования и коррекции процессов, развивающихся в условиях глубоких изменений в российском социуме и культуре; необходимостью в обмене опытом практической политики в сфере социокультурного и правового обсуждения проблемы поддержки и развития одарённости детей и талантливой молодёжи, в обсуждении методов, приемов и форм этой работы. Авторами статьи заостряется внимание на одной из значимых компонент данного процесса – разработке цифровой образовательной среды организации самостоятельной работы магистрантов в процессе проектирования дополнительных образовательных программ для одарённых детей и талантливой молодёжи.

Ключевые слова: дистанционные технологии в образовании, цифровая образовательная среда, одарённость, талантливая молодёжь, цифровая образовательная среда.

Процесс выявления, развития и выстраивания путей взаимопониманию в рамках гуманитарно-научного педагогического сообщества ускорит процесс становления методологии комплексного социокультурного анализа, будет способствовать реализации грамотной политики в области поддержки талантливой молодёжи, придаст новый импульс развитию социокультурной и антропо-ориентированной педагогическим технологиям [1; 2; 3]. В предыдущих публикациях были рассмотрены вопросы, связанные с формированием творческой цифровой образовательной среды развития одарённых детей и талантливой молодёжи в процессе проектирования дополнительных образовательных программ магистрантами, обучающимися в педагогическом вузе по основной образовательной программе подготовки магистров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование». Также авторами статьи обсуждались результаты введения в данный курс дистанционных технологий поддержки обучения магистрантов в процессе проектирования и формирования ими цифровой образовательной среды развития одарённых детей и талантливой молодёжи (см., например, [4]).

В настоящей статье авторы заостряют внимание на изложении вопросов, связанных с содержанием самостоятельной работы магистрантов, осваивающих дисциплину «Проектирование дополнительных образовательных программ для одарённых детей и талантливой молодёжи», которая входит в блок

«Дисциплины и курсы по выбору» профессионально-образовательного модуля «Формирование образовательной среды развития одарённых детей и талантливой молодёжи» подготовки магистра по направлению «Педагогическое образование». Подготовлено и внедрено в образовательный процесс учебно-методическое обеспечение для организации самостоятельной работы с использованием дистанционных средств и методов поддержки образовательного процесса магистрантов, обучающихся по дисциплине; разработан фонд оценочных средств для проведения промежуточной аттестации магистрантов по дисциплине; разработана шкала критериев оценивания знаний; выделены этапы формирования профессиональных компетенций и примерные средства оценки компетенций; подготовлены методические указания для магистрантов по освоению изложенного материала и содержания методических разработок, определяющих, в том числе процедуру оценивания результатов освоения дисциплины, перечень информационных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса по дисциплине (включая перечень программного обеспечения и информационных справочных систем) и др.; разработана операциональная, деятельностная модель методики обучения магистрантов по дисциплине «Проектирование дополнительных образовательных программ для одарённых детей и талантливой молодёжи».

Содержание самостоятельной работы¹ обучающихся по дисциплине

Содержание инвариантной самостоятельной работы обучающихся по темам:

№ п/п	Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы	Количество часов
1.	Дистанционные технологии как эффективное средство познавательной деятельности, самообразования и профессионального развития.	1. Составление коллективного терминологического словаря. 2. Исследование и анализ понятия «дистанционное образование», «дистанционное обучение», «дистанционные технологии» 3. Анализ, обоснование и аннотирование примеров использования дистанционных технологий в образовании (отечественный и зарубежный опыт) 4. Изучение основных возможностей и перспектив использования дистанционной образовательной среды в педагогической деятельности на примере работы с Федеральными образовательными порталами (например: «Российский общеобразовательный портал» http://music.edu.ru/ , «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» http://window.edu.ru/ , портал «Единой образовательной информационной среды» http://eois.mskobr.ru/ , «Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов» http://fcior.edu.ru/ , «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов» http://school-collection.edu.ru/collection/ и др).	6

¹ Самостоятельная работа (в часах) складывается из инвариантной и вариативной частей (с/р=обязательная+вариативная).

2.	Технические и технологические аспекты реализации информационных процессов в дистанционном образовании.	1. Дополнение терминологического словаря по теме. 2. Работа с источниками, учебными и научными изданиями, в том числе с Интернет-источниками. 3. Создание базы данных с использованием различных типов мультимедиа информации (текст, аудио, видео, рисунки и т.д.) для дистанционного ресурса. 4. Работа с технологией видеозахвата изображения с экрана с помощью программы Hyper Cam, CamStudio, Rylstim Screen Recorder. 5. Изучить возможности построения дистанционного обучения с использованием объектно-ориентированной обучающей среды (Moodle).	8
3.	Использование облачных и мобильных технологий в построении дистанционного образовательного процесса.	1. Дополнение терминологического словаря по теме. 2. Работа с источниками, учебными и научными изданиями, в том числе с Интернет-источниками. 3. Анализ существующего опыта использования облачных и мобильных технологий в построении дистанционного образовательного процесса (на примере использования Windows Live, iCloud, Google и др.). 4. Разработка фрагмента занятия с использованием облачных и мобильных технологий.	6
4	Технологии контроля дистанционного образовательного процесса.	1. Дополнение терминологического словаря по теме. 2. Работа с источниками, учебными и научными изданиями, в том числе с Интернет-источниками. 3. Анализ существующих технологий контроля дистанционного образовательного процесса. 4. Разработка фрагмента контрольного занятия с использованием технических и программных средств создания интерактивных тестов (программы пакета SunRav TestOfficePro).	10
5	Организация дистанционного обучения в образовании. Проектирование дистанционных ресурсов.	1. Дополнение терминологического словаря по теме. 2. Исследование вопроса качества современного образовательного процесса. 3. Анализ системы организации учебного образовательного пространства в условиях функционирования объектно-ориентированной обучающей среды (Moodle). 4. Проектирование фрагмента учебной дисциплины с использованием дистанционного ресурса.	12
6	Правовые аспекты использования ДТ в образовании, вопросы безопасности и защиты информации	1. Дополнение терминологического словаря по теме. 2. Анализ ФГОС, образовательных программ и других нормативно-правовых документов РФ в контексте организации и проектирования дистанционной формы обучения. 3. Изучение вопросов охраны здоровья и информационной безопасности, связанные с применением ДТ в образовательном учреждении. 4. Изучение правил цитирования электронных источников. 5. Анализ существующих средств антивирусной защиты.	8
Итого:			50 часов

Содержание вариативной² составляющей самостоятельной работы:

№ п/п	Темы дисциплины	Содержание самостоятельной работы	Количество часов
1.	Дистанционные технологии как эффективное средство познавательной деятельности, самообразования и профессионального развития.	1. Приобретение навыка использования одного из выбранных федеральных образовательных порталов в образовательных целях.	4
2.	Технические и технологические аспекты реализации информационных процессов в дистанционном образовании.	1. Анализ средств отображения информации, проекционных и интерактивных технологий в дистанционном учебном процессе. 2. Изучение технологии подготовки мультимедийных презентаций (на примере использования программ создания презентаций: Microsoft Power Point, Prezi, HaikuDeck, Flowboard, AppleKeynote и др.).	6

² Вариативная самостоятельная работа предполагает задания по выбору студентов. Задания по форме и трудоемкости должны обеспечивать реальный выбор студента.

3.	Использование облачных и мобильных технологий в построении дистанционного образовательного процесса.	1. Оформление личной страницы или сообщества в выбранном облачном сервисе (Google), размещение творческих и учебных работ, заданий. 2. Анализ существующих методик преподавания дисциплин с использованием облачных и мобильных технологий и построение образовательного процесса.	4
4.	Технологии контроля дистанционного образовательного процесса.	1. Разработка и использование электронных мультимедийных учебников в дистанционном педагогическом образовании с помощью программ пакета SunRav BookOffice. 2. Наполнение созданного мультимедийного учебника содержательным материалом различных форматов.	8
5.	Организация дистанционного обучения в образовании. Проектирование дистанционных ресурсов.	1. Проектирование и практическая разработка образовательного ресурса в видео формате. 2. Подготовка методического обеспечения его внедрения в образовательную практику.	8
6.	Правовые аспекты использования ДТ в образовании, вопросы безопасности и защиты информации	1. Обсуждение в дискуссионной группе вопросов, связанных с правовыми аспектами использования ДТ в образовании, а также вопросами безопасности и защиты информации.	4
Итого:			34 часов

Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы магистрантов по дисциплине.

Содержание самостоятельной работы предварительно разъясняется преподавателем. Время и место самостоятельной работы магистранты выбирают самостоятельно с учетом рекомендаций преподавателя. Методические рекомендации по выполнению заданий самостоятельной работы представлены в рамках дистанционного курса поддержки дисциплины в среде Moodle (<https://moodle.herzen.spb.ru/>). Также, магистранты могут использовать другие Интернет-ресурсы:

- Информационно-образовательная среда «Открытый класс» <http://www.openclass.ru/>
- Сайт Министерства образования и науки РФ www.ed.gov.ru
- Федеральное государственное учреждение «Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций» <http://www.informika.ru/>
- Электронная версия журнала «Вестник образования» www.vestnik.edu.ru
- Образовательные проекты компании МАЙКРОСОФТ www.microsoft.com/rus/education/
- Образовательные проекты компании ИНТЕЛ www.intel.com/ru/education/
- Сайт конкурса «Учитель года» www.teacher.org.ru
- Фонд поддержки Российского учителя <http://www.fpru.org/>
- Августовский педсовет www.pedsovet.alledu.ru
- Сайт ТГПУ «Педагогическая планета» <http://planeta.tspu.ru/>
- Сайт ТГПУ «Академия успеха» <http://uspeh.tspu.ru/>
- Блоги www.blogger.com
- Вики www.wikispaces.com
- Приложения Google
- Хранение текстовых файлов Wallwisher www.wallwisher.com

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Педагогический университет сегодня: новые педагогические технологии (на примере деятельности учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии»). *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 6 (61): 256 – 260.
2. 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.
3. 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.
4. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Дистанционные технологии в образовании: формирование цифровой образовательной среды развития одаренных детей и талантливой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 5 (66): 236 – 239.
5. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
6. Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиакультура*. 2016; 6. Available at: http://mediamusic-journal.com/issues/6_3.html
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность: сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления*. Санкт-Петербург, 2016: 224 – 228.

- Сервис Prezi для создания мультимедийных презентаций <http://prezi.com/>
- Видеосервисы <http://youtube.com>, <http://teachertube.com>, <http://www.rutube.ru>
- Подкасты Voxopop.com, Voicethread.com
- Сервис социальных закладок <http://delicious.com>

Программа направлена на формирование у магистрантов готовности взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, готовности руководить коллективом, нести социальную и этическую ответственность за принимаемые решения, способности формировать творческую цифровую образовательную среду, способную удовлетворить потребности одаренных детей и талантливой молодежи, способности к проектированию магистрантами соответствующих дополнительных образовательных программ и педагогически грамотно организовывать деятельность по их реализации.

Магистранты, обучающиеся в системе современного музыкального образования, имеют профессиональный опыт организации творческих коллективов, непосредственно участвуя в реализации различных видов проектирования образовательной среды развития одаренных детей и талантливой молодежи (что отражено, например, в работах [5; 6; 7; 8]), в том числе – цифровой образовательной среды [9; 10; 11; 12;], учитывая ближайшие перспективы использования интерактивных образовательных программ в музыкально-образовательном пространстве и внедрение новых способов трансляции традиционной (в том числе – классической) музыкальной культуры [13; 14; 15; 16].

Ряд разработанных в данном направлении идей оказались полезными при составлении программы учебной дисциплины «Проектирование дополнительных образовательных программ для одаренных детей и талантливой молодежи» для её реализации в процессе обучения магистрантов на различных кафедрах, факультетах и институтах современного педагогического вуза.

8. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии: лаборатория. *Медиамузыка*. 2012; № 1. 5. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
9. 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.
10. 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.
11. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
12. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; 3: 4. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/3_4.html
14. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
15. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2015; 6: 16 – 24.
16. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
17. Горбунова И.Б. Информационные и музыкально-компьютерные технологии в музыкальном образовании. *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: 44 – 51.

References

1. Gorbunova I.B. Pedagogicheskij universitet segodnya: novye pedagogicheskie tehnologii (na primere deyatel'nosti uchebno-metodicheskoy laboratorii «Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii»). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 6 (61): 256 – 260.
2. 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.
3. 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.
4. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Distancionnye tehnologii v obrazovanii: formirovanie cifrovoy obrazovatel'noj sredy razvitiya odarenykh detej i talantivoy molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 5 (66): 236 – 239.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
6. 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
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': sbornik trudov. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniky, sistem svyazi i upravleniya. Sankt-Peterburg*. 2016: 224 – 228.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: laboratoriya. *Mediamuzyka*. 2012; № 1. 5. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/1_5.html
9. 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.
10. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Tvorcheskij projekt v processe obucheniya informatike studentov-muzykantov (v usloviyah pedagogicheskogo vuza). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2014; № 3 (86): 214 – 221.
11. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
12. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; 3: 4. Available at: http://mediamusic-journal.com/Issues/3_4.html
14. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
15. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2015; 6: 16 – 24.
16. 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.
17. Gorbunova I.B. Informacionnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2016: materialy XV 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*. 2017: 44 – 51.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 378

Gorbunova I.B., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Informatization of Education, Chief Researcher of Educational Methodological Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES: PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL RETRAINING OF TEACHERS-MUSICIANS. Since 2001 an educational-methodical laboratory “Musical Computer technologies” of the Russian state University n.a. A.I. Herzen educates teachers-musicians under a program of professional retraining “Teaching musical disciplines with the use of music and computer technologies”, and since 2015 it teaches a program “Teaching electronic musical synthesizer” on the right to conduct professional activities in the new field. The author analyzes the main results of the work carried out in this direction and outlines further prospects for the development of additional professional education in the direction of mastering teachers, musicians, music computer technologies and electronic musical instruments.

Key words: teacher-musician, professional retraining, additional education, music computer technologies, electronic musical instruments.

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

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

С 2001 г. на базе учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного университета им. А.И. Герцена осуществляется обучение педагогов-музыкантов по программе профессиональной переподготовки «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий» и с 2015 г. – по программе «Преподавание электронного музыкального синтезатора» на право ведения профессиональной деятельности в новой сфере. Автор статьи анализируются основные итоги проведённой в данном направлении работы и намечаются дальнейшие перспективы развития системы дополнительного профессионального образования в направлении овладения педагогами-музыкантами музыкально-компьютерными технологиями и электронными музыкальными инструментами.

Ключевые слова: педагог-музыкант, профессиональная переподготовка, дополнительное образование, музыкально-компьютерные технологии, электронные музыкальные инструменты.

В третье тысячелетие музыкальное искусство вошло с новым, медийным качеством звукового потенциала. Медийность проникает во все сферы музыкальной жизни: в музыкальный быт (радио, телевидение, концертная и театральная сцена); в учебниках по теории музыки и музыковедческих научных исследованиях всё чаще встречается термин «медиамузыка», любой музыкант с помощью нового инструментария может совместить в себе роли композитора, исполнителя и звукорежиссера, а компьютерная композиция давно перестала быть экзотикой. На вопрос, что в этой ситуации делать учителю музыки, ответ один – учиться новому. Мы осознаем, что это актуально для нашей страны – особенно: с её историей, традициями и выдающейся музыкальной культурой, в образовательное поле которой органично впишется только лучшее из лучшего. Неудивительно, что преподаватель, который *сегодня* использует на уроках только традиционные акустические инструменты и не умеет записать саундтрек или создать компьютерную аранжировку, выглядит в глазах учеников как минимум некомпетентным. Тем музыкантам, кто не заиклен на стереотипах, возможность двигаться вперед предоставляет первая в нашей стране учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Музыка является одной из граней постижения духовной содержательности мира, его красоты, находящей отражение в звучании. Звучание музыки воспринимается человеком как особое информационное пространство. На рубеже XX и XXI вв. возникло новое направление в музыкальном творчестве и музыкальной педагогике, обусловленное быстрым развитием электронных музыкальных инструментов (от простейших синтезаторов до мощных музыкальных компьютеров) – *музыкально-компьютерные технологии* – МКТ [1; 2; 3]. В современном электронном музыкальном инструментарии наиболее полно и совершенно воплотились веками накопленные информационные технологии в музыке и искусстве музицирования. Без представлений о современных технологических аспектах музыкального творчества, музыкального инструментария (в том числе – музыкально-компьютерного) невозможна грамотная интерпретация музыкальных произведений исполнителем.

Как показывает практика, эра цифровых технологий, в которую вступило человечество на исходе второго тысячелетия, оказывает огромное влияние, в том числе и на жизнь искусства [4]. Основа всей новой музыкальной продукции в мире сегодня создается и записывается при помощи электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [5; 6; 7] и музыкальных компьютеров (МК) [8; 9; 10]. Компьютерная музыка становится важнейшей составляющей современной музыкальной культуры [11; 12; 13]. 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. В последнее время в становлении музыканта обозначился его значительный интерес к компьютерной музыке: многогранность, глобальная применимость её дают новые, по сути, безграничные возможности самореализации, стимулируют стремительное развитие интеллекта, поднимая обучение на новый уровень, что необходимо сегодня и исполнителю, и композитору, и аранжировщику, и звукорежиссеру, и музыканту-педагогу [14; 15; 16].

Множество специалистов прошли обучение на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» Герценовского университета по основным образовательным программам (профиль и магистратура «Музыкально-компьютерные технологии» и «Музыкально-компьютерные технологии в образовании»), по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, защитили докторские и кандидатские диссертации; они стали преподавателями, которые работают сейчас в различных учебных заведениях нашей страны (музыкальных академиях, консерваториях, академиях культуры, педагогических ВУЗах, средних профессиональных образовательных учреждениях, музыкальных училищах, ДМШ, ДШИ, Центрах творческого развития, учреждениях дополнительного образования детей и др.) во очень многих городах России (от Владивостока до Калининграда).

С 2001 года на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» осуществляется обучение специалистов по *программе профессиональной переподготовки* «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий» на право ведения профессиональной деятельности в новой сфере. На этот курс постоянно происходит большой набор – он очень нужен педагогам. И не только в нашей стране. Это направление пользуется популярностью в Азербайджане, Белоруссии, Казахстане, Латвии, Эстонии. Наши выпускники не только несут музыкально-компьютерное образование «в массы», внедряя медийные технологии в музыкальных учреждениях России, но и выходят на международный уровень, поскольку музыканты всего мира знают, что музыкальная подготовка в нашей стране имеет очень давние традиции и глубокие корни. Они стремятся к тому, чтобы именно наша, отечественная система была представлена в мире. Уже есть результаты: наши выпускники факультета информатики получают заказы от зарубежных программистов и успешно работают во Франции, Швеции, Южной Кореи, США, Казахстане, Беларуси, Армении, Азербайджане, Эстонии.

Профессиональный интерес к изобретению и совершенствованию музыкального инструментария и стремление найти новые краски звучаний, новые тембровые сочетания музыкальных инструментов, условия и приёмы выразительной игры на них вызвали к жизни в XXI веке интерес к *искусству исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах*. Познавание тайн звукообразования, звукотворчества, богатства тембрового и акустического воздействия музыки становится более осозанным для истинного музыканта, обогащает его творческое воображение, дает стимул к художественному новаторству. Вспоминается высказывание Игоря Стравинского: «Любая музыкальная машина, будь то клавиесин или электронный музыкальный синтезатор, бесполезна, пока к ней не прикоснулся гений» [17]. И действительно, во второй половине XX века многие классические композиторы в своих произведениях (операх, крупных и малых инструментальных формах) начали использовать электронные музыкальные инструменты ЭМИ. Синтезатор с его многотембровостью, специфическими, возможностью подключения к музыкальному компьютеру прочно обосновался в профессиональной музыке.

С 2015 года на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» осуществляется обучение специалистов по *программе профессиональной переподготовки* «Преподавание электронных клавишных синтезаторов» на право ведения профессиональной деятельности в новой сфере. В 2016 году состоялся *первый выпуск* слушателей, успешно завершив-

ших обучение по этой дополнительной образовательной программе.

МКТ и ЭМИ нужны и востребованы. Профессорско-преподавательское сообщество и сотрудники УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» готовы обучить всех желающих жить и работать в мире *медиа технологий* в любой удобной для них форме, ибо за новыми медиатехнологиями – будущее.

Коллектив педагогов и профессорско-преподавательское сообщество УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» принимает деятельное и конструктивное участие в организации и сопровождении учебного процесса, проводимого в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», что позволило внедрить современные методы организации учебного процесса в систему дополнительного профессионального образования и обеспечить тем самым высокий уровень проведения занятий. Участие *высококвалифицированных сотрудников*, способность вести соответствующую новым требованиям организационно-методическую работу в ВУЗе, способствовало решению самых актуальных, сложных и животрепещущих проблем современного периода в генезисе образовательной коммуникации, создании атмосферы конструктивного сотрудничества среди представителей различных образовательных учреждений (музыкальных академий, консерваторий, академий и институтов культуры, педагогических ВУЗов, средних профессиональных образовательных учреждений, музыкальных училищ, колледжей, ДМШ, ДШИ, общеобразовательных школ, студий звукозаписи, учебных заведений для детей с ограниченными возможностями здоровья, центрах творческого развития, учреждениях дополнительного образова-

ния детей и др.), которые работают сейчас в различных уголках нашей страны. Отметим, что в 2016 – 2017 учебном году на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» обучались слушатели программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации из разных регионов нашей страны: Санкт-Петербурга и Ленинградской обл., Москвы и Московской области (городов Климовск, Дубна, Химки, Домодедово, Бронницы, Королев, Зеленоград, Подольск и др.), из Хабаровска, Краснодара, Курска, Белгорода, Твери, Курска, Нижнего Новгорода, Оленегорска (Мурманская обл.), из городов: Великие Луки (Псковская обл.), Нижнего Тагила (Свердловская обл.), Кунгура (Пермский край), Инты (Республика Коми), Якутска (Республика Саха), Салламяэ (Эстония) и др.

В процессе обучения задействованы механизмы дистанционной поддержки процесса обучения, созданы учебники и учебные пособия, направленные на удовлетворение постоянно расширяющихся потребностей участников образовательного процесса [18; 19; 20; 21], по итогам проведённой работы были опубликованы сборники статей, содержащие, в том числе результаты проведённых слушателями и преподавателями УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» научно-практических исследований и методических разработок [22; 23; 24; 25]. Высокий профессиональный уровень и слаженность в работе всех служб, задействованных в учебном процессе, позволили сформировать у педагогов из различных городов и регионов нашей страны и ближнего зарубежья убежденность в необходимости дальнейшего развития МКТ в системе современного музыкального образования.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Горбунова И. Б., Заливадный М. С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. В сборнике: *Региональная информатика и информационная безопасность Сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 224 – 228.
4. Горбунова И.Б. Эра информационных технологий в музыкально-творческом пространстве. *Региональная информатика «РИ-2010»*: материалы XII Санкт-Петербургской международной конференции. 2010: 232 – 233.
5. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
6. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Информационная компетентность педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 21: 254 – 258.
7. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
8. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
9. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
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., Заливадный М.С. Экспериментальная эстетика: композиционные и педагогические проблемы современного этапа компьютерного музыкального творчества. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 21: 289 – 293.
12. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*, 2016; 1: 69 – 73.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Компьютерная музыка в системе подготовки педагога-музыканта. *Медиамузыка*. 2014; 3: 4.
14. 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.
15. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
16. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
17. Стравинский И.Ф. *Диалоги*. Москва: Изд-во «Музыка», 1971.
18. 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.
19. Горбунова И.Б. *Архитектоника звука*: монография. Санкт-Петербург, 2014.
20. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Компьютерная музыка. Том 2: Лаборатория звука*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016.
21. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
22. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б.. От составителей. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Составители: И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Санкт-Петербург, 2017: 7 – 10.
23. *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. II. Проблемы музыкального образования и воспитания с использованием электронного музыкального инструментария*: сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Составители: И.Б. Горбунова, Е.Н. Бажукова. Санкт-Петербург, 2017.
24. *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. III. Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Составители: И.Б. Горбунова, В.П. Чудина. Санкт-Петербург, 2017.
25. *Музыкально-компьютерные технологии. Вып. IV. Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства: сборник статей*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург. Составители: И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. 2018.

References

1. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologiy kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Gorbunova I. B., Zalivadnyj M. S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. V *sbornike: Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost' Sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obshchestvo informatiki, vychislitel'noj tekhniki, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 224 – 228.
4. Gorbunova I.B. 'Era informacionnykh tekhnologiy v muzykal'no-tvorchestvom prostranstve. *Regional'naya informatika "RI-2010": materialy XII Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii*. 2010: 232 – 233.
5. 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*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.
6. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Informacionnaya kompetentnost' pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 21: 254 – 258.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
8. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
10. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2015; 12: 428 – 432.
11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. 'Eksperimental'naya 'estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo 'etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 289 – 293.
12. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 2016; 1: 69 – 73.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Komp'yuternaya muzyka v sisteme podgotovki pedagoga-muzykanta. *Mediamuzyka*. 2014; 3: 4.
14. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i 'emotsional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.
15. Gorbunova I.B. Audiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
16. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
17. Stravinskij I.F. *Dialogi*. Moskva: Izd-vo «Muzyka», 1971.
18. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *Informacionnye tekhnologii v muzyke. Tom 4: Muzyka, matematika, informatika: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij, obuchayushchihya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie*. Rossijskij gosudarstvennyj universitet imeni A. I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2013.
19. Gorbunova I.B. *Arhitektonika zvuka: monografiya*. Sankt-Peterburg, 2014.
20. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Komp'yuternaya muzyka. Tom 2: Laboratoriya zvuka*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016.
21. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
22. Gorbunova I.B., Davletova K.B.. Ot sostavitelej. *'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva: sbornik statej*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sostaviteli: I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Sankt-Peterburg, 2017: 7 – 10.
23. *Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii. Vyp. II. Problemy muzykal'nogo obrazovaniya i vospitaniya s ispol'zovaniem 'elektronnogo muzykal'nogo instrumentariya: sbornik statej*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sostaviteli: I.B. Gorbunova, E.N. Bazhukova. Sankt-Peterburg, 2017.
24. *Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii. Vyp. III. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva: sbornik statej*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sostaviteli: I.B. Gorbunova, V.P. Chudina. Sankt-Peterburg, 2017.
25. *Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii. Vyp. IV. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva: sbornik statej*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg. Sostaviteli: I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. 2018.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 378

Davletova K.B., methodologist, City Methodological Association of Teachers from Institutions of Additional Education for Children, HBNO "Saint-Petersburg Palace of Youth Creativity", methodist, GBU DOD Center for creative development and humanitarian education "On Vasilievsky" (St. Petersburg, Russia), E-mail: klarad@list.ru

THE TOOL OF CREATIVE ACTIVITY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The article deals with the application of the possibilities of digital musical instruments in institutions of additional education for children, the expansion of forms and methods of musical education of children using the means of musical information technologies, the possibility of using them in the educational and creative process. The author of the article highlights a number of basic components that are necessary for the successful work of a teacher-musician in an information educational environment: music and computer programs, digital musical instruments, workstations, electronic educational resources, a technique developed on the basis of the use of music and computer technologies and digital capabilities, including musical instruments in the educational process, adapted to the social needs of teachers, parents and children.

Key words: digital synthesizers, information and educational environment, information technologies in music, music art, creativity, music teacher, music education for children.

К.Б. Давлетова, методист городского учебно-методического объединения педагогов учреждений дополнительного образования детей, 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

ИНСТРУМЕНТ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются вопросы применения возможностей цифровых музыкальных инструментов в учреждениях дополнительного образования детей, о расширении форм и методов музыкального воспитания детей с использованием средств музыкальных информационных технологий, возможности применения их в образовательном и творческом процессе. Автор статьи выделяется ряд основных компонентов, которые необходимы для успешной деятельности педагога-музыканта

в информационной образовательной среде: музыкально-компьютерные программы, цифровые музыкальные инструменты, рабочие станции, электронные образовательные ресурсы, методика, разработанная на основе применения музыкально-компьютерных технологий и возможностей цифрового, в том числе музыкального инструментария в образовательном процессе, адаптированная социальным запросам педагогов, родителей, детей.

Ключевые слова: цифровые синтезаторы, информационно-образовательная среда, информационные технологии в музыке, музыкальное искусство, творчество, педагог-музыкант, обучение детей музыке.

Развитие информационной образовательной среды (ИОС), музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [1; 2; 3], появление электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [4; 5; 6; 7], таких современных явлений, как виртуальная реальность, искусственный интеллект, робототехника и др. меняют структуру и содержание системы общего и музыкального образования. Расширяются сети электронных библиотек, хранилищ информации, справочников, различных видео-, аудио-, фотоматериалов, музыкальных архивов и т. д. Успешное функционирование и обучения в ИОС предполагает опыт работы с большим количеством информации, умение анализировать, отбирать нужную информацию для саморазвития и обучения. Важным становится умение приобретать и применять необходимые знания в соответствии с личными потребностями, целями, проблемами.

Для человека информация – это источник знания. В большом толковом словаре С. Ожегова слово «информация» понимается как сведения об окружающем мире и протекающих в нём процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством. Следует отметить, что в современной науке существуют разные подходы к пониманию сущности понятия ИОС. Так, например, исследователи С.В. Зенкина и О.А. Ильченко определяют понятие ИОС как системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образования. В.И. Солдаткин определяет ИОС как созданную субъектами процесса обучения интеграцию информации на традиционных и электронных носителях.

Современная ИОС открывает большие перспективы для педагогов-музыкантов [8; 9; 10]: возможность широкого использования средств МКТ и ЭМИ в сфере профессиональной деятельности. Отметим ряд основных компонентов, которые необходимы для успешной деятельности педагога-музыканта в ИОС: музыкально-компьютерные программы, цифровые музыкальные инструменты, рабочие станции, электронные образовательные ресурсы, методика, разработанная на основе применения МКТ и возможностей цифрового, в том числе музыкального инструментария в образовательном процессе, адаптированная социальным запросам педагогов, родителей, детей. Наиболее типичные формы использования средств ИКТ в профессиональной деятельности педагогов-музыкантов:

- подготовка и проведение занятий с демонстрацией учебного материала с использованием цифровых аудиовизуальных средств;
- поиск, отбор необходимой информации в Интернет (справочные ресурсы, библиотеки: нотные, фонотеки, научно-популярные Интернет-ресурсы);
- работа с программами общего назначения (текстовые редакторы, презентации);
- использование музыкально-компьютерных технологий (программы набора нотного текста, обучающие программы, виртуальные студии и др.);
- использование электронно-цифровых музыкальных инструментов;
- запись созданных музыкальных композиций на ЭМИ;
- аудио-, видеозаписи исполняемых произведений;
- работа с электронными учебными и методическими пособиями.

Большое количество научно-методических публикаций по использованию музыкально-компьютерных технологий говорит о возросшем в последнее время интересе к использованию средств ИКТ в музыкальном образовании (А.Г. Гейн, И.Б. Горбунова, А.В. Горелюченко, 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.).

Музыкальная информатика, компьютерный и электронно-цифровой инструментарий используется с целью получения необходимых знаний, умений и навыков, широко практикуется в музыкальном образовании западных стран (Дж. Дрекслер, П.-Э. Ианолз, В. Реллин, Н. Хайнес и др.). В мире существует большое количество разнообразных центров, студий электронной и компьютерной музыки, музыкально-компьютерных техно-

логий. Наблюдая возрастающий интерес подрастающего поколения к информационно-коммуникативным технологиям, можно сделать вывод, что любое техническое новшество может стать особым звеном в процессе формирования мотивации к обучению детей и творчеству. Возникает необходимость создания мотивирующей среды. Развитие *информационных технологий в музыке* [11; 12; 13; 14; 15], цифровых синтезаторов способствует большему спектру возможностей применения их как в образовательном, так и в творческом процессе. Появляется возможность использования новых форм и методов обучения через внедрение и использование современных технологий с применением ЭМИ, и приобщения, таким образом, современных детей и подростков к высокой музыкальной культуре. Инновационная концепция обучения обусловлена новой целью музыкального образования – соответствию современной медиаккультуре. ЭМИ, изменяя традиционные методы преподавания, позволяют сделать содержание музыкального образования более технологичным и интенсивным, способствует активизации творческого воображения и эмоционально-образного мышления, расширяет исполнительскую деятельность традиционного музыкального образования.

Современные дети и подростки фактически выросли в среде информационных технологий. Существенные изменения в технологиях, используемых в современной общеобразовательной школе, позитивно воспринимаются учащимися, стимулируя их более активно включаться в учебный процесс. В конструкции современных синтезаторов вставлены интегральные микросхемы, которые превратили его в музыкальный компьютер (МК) [16; 17; 18], открывая огромные перспективы в его развитии, а также большой спектр возможностей для многогранного музыкального творчества профессионалам-музыкантам и любителям. Обучение детей музыке на основе компьютеризированных музыкальных инструментов и электроакустического звукового материала становится интересным и увлекательным, повышает мотивацию к обучению и стимулирует самостоятельную деятельность ребёнка.

Результаты обучения детей музыке с использованием возможностей ЭМИ:

- содержательная организация свободного времени, развитие личностных качеств, коммуникативной культуры поведения в обществе; через индивидуальное обучение и личностный подход к каждому обучающемуся происходит более полное раскрытие индивидуальных качеств ребёнка, создание ситуации успеха, а также раннее выявление, развитие и дальнейшая профессиональная поддержка одарённых детей, проявивших выдающиеся способности к музыкальному творчеству;
- музыкальное искусство – сильное, активное и действенное средство эмоциональной коммуникации, его влияние на человека многосторонне; музыка сближает людей друг с другом, налаживает их отношения, учит сочувствию, сопереживанию, которые являются важнейшими проявлениями человечности; в процессе занятия творчеством в душе ребёнка постепенно формируется неравнодушное отношение ко всем явлениям жизни, к другому человеку, к природе;
- обращение к музыкальным технологиям, занятие художественным творчеством на цифровых синтезаторах даёт возможность по-новому построить музыкальное образование; продумывание элементов аранжировки, домисливание других элементов воспитывает креативное мышление у современных подростков; социальная адаптация детей в жизни и в современном обществе, через широкий круг общения с детьми разного возраста и взрослыми, через расширение музыкального кругозора и овладение инновационными музыкальными технологиями; развитие патристических качеств личности, сохранение национальной культуры и традиций через обращение к музыке отечественных композиторов и русской народной музыке;
- программа обучения в классе ЭМИ успешно подготавливает обучающихся к освоению МК, работе в студиях компьютерной музыки и дальнейшему профессиональному самоопределению в этой области (см., например, работы [19; 20; 21]).

Полученные знания, умения и навыки будут иметь достаточно широкую область применения:

- в театрах, филармониях, концертных организациях;
- на телевидении, в радиовещательных и кинокомпаниях;
- в государственных и частных студиях звукозаписи, продюсерских центрах;
- в фирмах, занимающихся многообразной рекламной и информационной деятельностью;
- в сфере шоу-бизнеса, в компаниях, специализирующихся на проведении музыкальных фестивалей, презентаций, досуговых и официальных акций, выступлений звезд эстрады и исполнительского искусства;
- в развлекательных центрах и музыкальных клубах;
- в агентствах медиа- и интернет-дизайна, компьютерных студиях – разработчиках мультимедийного и игрового контента.

Разнообразна сфера применения инструмента – синтезатор можно применять не только в сольном исполнительстве, хорошо звучат ансамбли, оркестры синтезаторов. Интересно звучание синтезаторов в ансамбле с акустическими инструментами (фортепиано, аккордеон, ударные, скрипки, духовые и т. д., в самых разных количествах и составах). Есть опыт внедрения синтезаторов в музыкально-театральные постановки. Работа в творческих коллективах дает возможность получения социального опыта и развития коммуникативной культуры личности, способствует самоопределению в пространстве ценностных установок.

Учащиеся класса выступают на школьных мероприятиях; музицируют дома в кругу семьи, вместе с родителями (папой или мамой, с братом, сестрой), устраивают концерты для друзей, во время праздников (самые любимые – Дни рождения членов семьи). Обычно в исполняемом репертуаре – музыка, песни из российских фильмов и русская народная музыка. Подобные мероприятия воспитывают культурные, духовно-нравственные и семейные ценности. Обращение семьи к музыке народной и музыке российских композиторов воспитывает чувство патриотизма, гражданского долга.

Принципиально новый подход к обучению детей музыке исходит из специфики электронного инструментария – применение разнообразных взаимодополняющих методов и форм концентрации образовательно-воспитательной деятельности.

Личностно-ориентированный подход к каждому ребёнку исходит из музыкальных способностей и мотивации обучающихся. Для одаренных детей разрабатывается индивидуальный план обучения, что позволяет осваивать программу с опережением, более углубленно, подбирается более сложный репертуар, учитываются интересы и пожелания ребёнка.

Для достижения результатов используются новые формы, методы, технологии:

- *новые формы и технологии*: изучение основ гармонии, музыкальной формы, инструментоведения, изучение специальной терминологии, связанной со спецификой работы на ЭМИ, работа с интерфейсом инструмента, основным меню, функциями, редактирование встроенных настроек некоторых банков – работа с каналами CHANNEL при создании вариации и редактирования звучания стиля; работа с файлами, возможность создания пользовательских настроек, программ, основы звукорежиссерской работы с микшерским пультом – баланс, эффекты, обработка звука; работа с банком регистрационной памяти настроек, работа с внешними устройствами: педаль настроек, флэш-память, подключение к компьютеру, работа с музыкально-компьютерными программами, выход в сети Интернет;

- *дидактические материалы*: авторские учебно-методические пособия и разработки, электронные учебники и разработки, ЭОР, работа с музыкальными сайтами, возможность загружать в синтезатор новые голоса, стили, музыкальные файлы;

- *систематизация и углубление знаний обучающихся при выполнении заданий из области разных предметов* (информатика и электронные музыкальные синтезаторы) позволяет обучающимся использовать новые приемы работы с информацией: перенос ранее пройденных действий на другое содержание, осознание взаимосвязи различных предметных областей. При такой интеграции повышается качество учебного процесса: развивается активизация мыслительной и познавательной деятельности; формируются представления о целостности мира вследствие переноса способов действий с одних объектов на другие, свойственные межпредметным связям; формируется успешность как качество личности обучающихся;

- *основные результаты освоения программы* связаны: с записью композиций и «живых» выступлений учащихся на электронные носители – USB, CD, MP3 диски, цифровые видеокамеры и др.; участием в радио- и телепроектах; созданием музыкального оформления для сайта учреждения.

Цифровой синтезатор, ЭМИ – это современный программно-аппаратный комплекс, в состав которого входят технические средства и программное обеспечение, применяемые для решения музыкально-информационных задач [22; 23; 24; 25]. Учащиеся приобретают технологические навыки управления электронным инструментарием, закрепляют полученные знания в области информатики (интеграция знаний разных областей) [26; 27]. Основу обучения на ЭМИ составляет процесс творческой деятельности, который способствует вовлечению обучающихся в создание электронного музыкального проекта, побуждая рассуждать, мыслить.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
3. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. В *сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность Сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 224 – 228.
4. Давлетова К.Б. Методология преподавания клавишного синтезатора в учреждениях дополнительного образования детей. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 235 – 238.
5. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Сост. И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016: 95 – 108.
6. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Электронные музыкальные инструменты в системе общего музыкального образования. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства*: сборник статей. Составители И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016: 25 – 34.
7. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
8. Давлетова К.Б. Информационно-образовательная среда как ресурс подготовки к профессиональной деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5: 139 – 142.
9. Давлетова К.Б. Формирование информационно-образовательной среды для педагога-музыканта. *Проблема человека в педагогических исследованиях: сборник научных статей Всероссийского Симпозиума молодых ученых 26-28 апреля 2017 года*. 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: 35 – 38.
10. Давлетова К.Б. Профессиональная деятельность педагога-музыканта в ИОС. *Университетское образование современного педагога: Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции 13 октября 2016 года*. Под редакцией И.В. Гладкой, С.А. Писаревой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016: 129 – 132.
11. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 1: Архитектоника музыкального звука*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2009.
12. Горбунова И.Б. *Информационные технологии в музыке. Т. 2: Музыкальные синтезаторы*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.

13. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Информационная компетентность педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 21: 254 – 258.
14. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2010*: материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
15. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыкальном образовании. *Региональная информатика "РИ-2016"*: материалы конференции. 2016: 26 – 27.
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. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 206 – 210.
18. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
19. Горбунова И.Б. Компьютерная студия звукозаписи как инструмент музыкального творчества: методические аспекты толкования. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1 (62): 175 – 179.
20. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
21. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
22. Горбунова И.Б., Кибиткина Э.В. Музыкальное программирование: вопросы подготовки специалистов. *Искусство и образование*. 2010; 5: 104 – 111.
23. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыка, математика, информатика: пути взаимодействия и проблемы современного этапа. *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества*: труды Международной научно-теоретической конференции. 2014: 81 – 83.
24. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирев С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 4 (75): 16 – 24.
25. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
26. 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.
27. Горбунова И.Б. Информационные и музыкально-компьютерные технологии в музыке: актуальное значение и перспективы развития. *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: 44 – 51.

References

1. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
2. Gorbunova I.B., Zaliwadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. V *sbornike: Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost' Sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obshchestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 224 – 228.
4. Davletova K.B. Metodologiya prepodavaniya klavishnogo sintezatora v uchrezhdeniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014*: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 235 – 238.
5. 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. Sost. I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2016: 95 – 108.
6. Gorbunova I.B., Davletova K.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty v sisteme obschego muzykal'nogo obrazovaniya. *'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva*: sbornik statej. Sostaviteli I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2016: 25 – 34.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
8. Davletova K.B. Informacionno-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: 139 – 142.
9. Davletova K.B. Formirovanie informacionno-obrazovatel'noj sredy dlya pedagoga-muzykanta. *Problema cheloveka v pedagogicheskikh issledovaniyakh*: sbornik nauchnykh statej Vserossijskogo Simpoziuma molodykh uchenykh 26-28 aprelya 2017 goda. 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: 35 – 38.
10. Davletova K.B. Professional'naya deyatel'nost' pedagoga-muzykanta v IOS. *Universitetskoe obrazovanie sovremennoogo pedagoga: Sbornik nauchnykh statej Vserossijskoy nauchno-prakticheskoy konferencii 13 oktyabrya 2016 goda*. Pod redakciej I.V. Gladkoj, S.A. Pisarevoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2016: 129 – 132.
11. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 1: Arhitektonika muzykal'nogo zvuka*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2009.
12. Gorbunova I.B. *Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 2: Muzykal'nye sintezatory*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2010.
13. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Informacionnaya kompetentnost' pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 21: 254 – 258.
14. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. V *sbornike: 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: 128 – 131.
15. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika "RI-2016"*: materialy konferencii. 2016: 26 – 27.
16. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
17. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 206 – 210.
18. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
19. 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.
20. Gorbunova I.B. Auidiovizual'nyj sintez: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivnoe znachenie dlya muzykal'noj teorii i praktiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
21. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
22. Gorbunova I.B., Kibitkina E.V. Muzykal'noe programmirovaniye: voprosy podgotovki specialistov. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2010; 5: 104 – 111.
23. Gorbunova I.B., Zaliwadnyj M.S. Muzyka, matematika, informatika: puti vzaimodejstviya i problemy sovremennoogo etapa. *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obshchestva*: trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii. 2014: 81 – 83.
24. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu., Chibirev S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2013; 4 (75): 16 – 24.

25. 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.
26. 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.
27. Gorbunova I.B. Informacionnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. *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 obschej redakciej I.B. Gorbunovoj*. 2017: 44 – 51.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 378

Davletova K.B., *methodologist, City Methodological Association of Teachers from Institutions of Additional Education for Children, HBNO "Saint-Petersburg Palace of Youth Creativity", methodist, GBU DOD Center for creative development and humanitarian education "On Vasilievsky" (St. Petersburg, Russia), E-mail: klarad@list.ru*

INVESTIGATION OF THE PROBLEM OF TRAINING TEACHERS-MUSICIANS TO USE MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES AND ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS IN ESTABLISHMENTS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN. The article presents 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 the 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 content 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: *pedagogue-musician, 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, 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*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

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.*

Высокотехнологичная информационная образовательная среда предъявляет новые требования к уровню профессиональной подготовки педагогов-музыкантов, возникает необходимость разработки программного обеспечения для обучения педагогов системы дополнительного образования детей, которое должно учитывать их профессионально-личностные особенности, условия работы во Дворцах и Домах творчества [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 [2; 3; 4]. 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 [5; 6; 7]. Необходимость внесения изменений в содержания и цели программ профессионального развития педагогов-музыкантов с применением МКТ, обусловлено потребностью решать задачи формирования компетенций, позволяющих педагогу-музыканту осуществлять профессиональную деятельность в постоянно изменяющейся ИОС [1; 4; 5; 7].

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 компетентности 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. Камерис 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) [1; 2; 8; 9; 10], 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 [11; 12]:

- 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» [6].

По исследованию готовности педагогов-музыкантов к использованию музыкально-компьютерных технологий и электронных музыкальных инструментов в профессиональной деятельности нами был проведен эксперимент. В эксперименте приняло участие более 300 педагогов системы дополнительного образования детей, использовались такие методы, как анкетирование, опросы, беседы, интервьюирование, изучение продуктов деятельности педагогов (самостоятельных, контрольных и творческих работ), наблюдение. На данном этапе проведенного эксперимента были изучены: 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 об-

ласти 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.

Многие респонденты проявили 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 компетенции [11; 12].

В целях решения проблемы нами разработана профессиональная образовательная программа курсов повышения квалификации педагогов-музыкантов системы дополнительного образования детей. Теоретические и практические занятия призваны научить педагогов:

- применять современные технологии в образовательном процессе;
- применять МКТ в образовательном процессе;
- 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.

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 [9]. 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.

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 года. 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. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. Региональная информатика РИ-2014: материалы конференции, 29-31 октября 2014, Санкт-Петербург: СПОИСУ, 2014: 320 – 322.
3. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в Школе цифрового века. Теория и практика общественного развития, 2015. 11: 254 – 257.
4. Горбунова И.Б. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства: сборник статей. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.
5. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2004. 4: 123 – 138.
6. 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.
7. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыкальном образовании. Региональная информатика «РИ-2016»: материалы конференции. 2016: 26 – 27.

8. Горбунова И.Б., Давлетова К.Б. Информационная компетентность педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Теория и практика общественного развития*, 2015: 21: 254 – 259.
9. Давлетова К.Б. ИОС как ресурс подготовки к профессиональной деятельности педагога-музыканта системы дополнительного образования детей. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5: 390.
10. *Концепция развития дополнительного образования детей*. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 4.09.2014 г.
11. Ортин А.В. Структура и содержание информационной компетентности педагогов-музыкантов. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства: Сборник статей*. Составители И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.
12. Ортин А.В. К вопросу о формах развития информационной компетентности педагогов-музыкантов в процессе повышения квалификации. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства: сборник статей*. Составители И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.

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 goda*. 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. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika RI-2014: materialy konferencii*, 29-31 oktyabrya 2014, Sankt-Peterburg: SPOISU, 2014: 320 – 322.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter kak novyj instrument pedagoga-muzykanta v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015. 11: 254 – 257.
4. Gorbunova I.B. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *'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.
5. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2004. 4: 123 – 138.
6. 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.
7. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. *Regional'naya informatika "RI-2016": materialy konferencii*. 2016: 26 – 27.
8. Gorbunova I.B., Davletova K.B. Informacionnaya kompetentnost' pedagoga-muzykanta sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*, 2015: 21: 254 – 259.
9. 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: 390.
10. *Konceptiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 4.09.2014 g.
11. Ostin A.V. Struktura i soderzhanie informacionnoj kompetentnosti pedagogov-muzykantov. *'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva: Sbornik statej*. Sostaviteli I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2016.
12. Ostin A.V. K voprosu o formah razvitiya informacionnoj kompetentnosti pedagogov-muzykantov v processe povysheniya kvalifikacii. *'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva: sbornik statej*. Sostaviteli I.B. Gorbunova, K.B. Davletova. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2016.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 378

Kiselyova Yu.N., postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),
E-mail: yulia_nik_mus@mail.ru

THE USE OF A MUSIC COMPUTER IN THE COURSE "LISTENING TO MUSIC". The course "Listening to Music" is an important link in the musical educational process of the child. Listening to music not only fosters love and interest in music, but it also teaches to understand its language, develops emotional responsiveness. The work is dedicated to new opportunities and innovative technologies in the teaching of this subject, which appeared thanks to a music computer that are just starting in a music school and meet the requirements of modern pedagogy. The work gives a broad overview of computer programs that correspond to the age characteristics of children. The programs of teaching, illustrating, developing the creative abilities of children are described. The author considers new forms of work, which became possible only with the help of a music computer. It is shown that the use of a music computer gives more opportunities for using creative tasks in a lesson. An invaluable help in solving the problem of an earlier serious involvement of children in the music art is rendered by a music computer, since the interest of modern children to the computer is enormous. These tasks are solved only taking into account the possibilities and peculiarities of the psychology of perception of children of primary school age, on the basis of education of deep interest, love of music, desire and the need to listen to it and think about it. The use of computer technologies at lessons on "Listening to Music" allows more effective solving the main tasks of music education: first of all, the education of love and interest in music, the understanding of musical art, the development of musical abilities of students, etc. But the most important difference of the course is that the use of a music computer enables students to become active listeners. Thus, the introduction of a music computer in this subject will improve the traditional education that a young musician receives at school.

Key words: music computer, listening to music, education.

Ю.Н. Киселева, соискатель РГПУ им. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: yulia_nik_mus@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРА В КУРСЕ «СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ»

Курс «Слушание музыки» является важным звеном в музыкальном образовательном процессе ребёнка. Слушание музыки воспитывает любовь и интерес к музыке, учит понимать ее язык, развивает эмоциональную отзывчивость. Статья посвящена анализу и описанию новых возможностей и инновационных технологий в преподавании данного предмета, появившимся благодаря музыкальному компьютеру, которые только начинают использоваться в музыкальной школе и соответствуют требованиям современной педагогики. В работе дан широкий обзор компьютерных программ, соответствующих возрастным особенностям детей. Описаны обучающие программы, иллюстрирующие и развивающие творческие способности детей. Рассмотрены новые формы работы, которые стали возможны только при помощи музыкального компьютера. Показано, что применение музыкального компьютера дает более широкие возможности использования творческих заданий на уроке.

Неоценимую помощь в решении задачи более раннего серьёзного приобщения детей к музыкальному искусству оказывает музыкальный компьютер, поскольку интерес современных детей к компьютеру огромен. Решаются эти задачи только с учетом возможностей и особенностей психологии восприятия детей младшего школьного возраста, на основе воспитания глубокой заинтересованности, любви к музыке, желания и потребности её слушать и о ней размышлять. Использование компьютерных технологий на уроке «Слушания музыки» позволяет более эффективно и плодотворно решать основные задачи музыкального образования: это, прежде всего, воспитание любви и интереса к музыке, понимание музыкального искусства, развитие музыкальных способностей учащихся и многое др. Но самое главное отличие урока «Слушание музыки» с использованием музыкального компьютера – это возможность ученика стать активным слушателем. Таким образом, введение музыкального компьютера в данный предмет лишь усовершенствует традиционное образование, которое получает юный музыкант в школе.

Ключевые слова: музыкальный компьютер, слушание музыки, образование.

Что слышит ребёнок, когда слушает музыку? «Дети воспринимают музыку как некую звучащую музыкальную ткань. Они еще не слышат формы, элементов музыкальной речи, не всегда могут разделить звучание мелодии и аккомпанемента. Но дети уже способны эмоционально откликнуться на звучащую музыку, получив удовольствие от возникших ощущений» [1, с. 6].

Курс «Слушание музыки» учит понимать классическую музыку, максимально обогатить слуховой багаж учащегося. Воспитание неподдельного интереса к музыкальному искусству, создание таких условий, при которых ребёнок навсегда останется истинным поклонником классической музыки, основная задача программы «Слушание музыки».

Предмет «Слушание музыки» позволяет ребёнку осознать мир звуков как особую реальность, то есть научиться понимать музыку, научиться слышать и слушать музыку. Музыкант-профессионал должен быть не только прекрасным исполнителем музыкальных произведений различных стилей и жанров, но, в первую очередь – подлинным проводником музыкального искусства, способным правильно оценить то или иное явление музыкальной культуры с точки зрения его гуманистической направленности, общечеловеческой значимости, степени эстетической, художественной ценности. Музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [2; 3; 4] играют большую роль в преподавании дисциплины. Музыкальный компьютер (МК) [5; 6; 7] не изменяет учебный процесс, а совершенствует, что наилучшим образом сказывается на усвоении материала учащимися, посещаемости занятий, дальнейшем образовании в области музыки.

Для проведения уроков с использованием МК необходимо иметь специально оборудованный класс. У каждого ученика должно быть свое рабочее место для одновременного выполнения заданий всеми обучающимися. Основная комплектация МК: монитор, процессор, клавиатура, мышь позволяют ребёнку свободно оперировать теоретическим и практическим материалом. Дополнительное оборудование: звуковая плата, имеющая готовые наборы тембровых коллекций (инструментальные банки) и позволяющая существенно расширить возможности обучения и музыкального творчества, поскольку превращает компьютер в полноценный музыкальный инструмент, MIDI-клавиатура, позволяющая использовать на уроке активную форму деятельности – музицирование. Динамический микрофон используется для записи голоса. Наушники закрытого типа позволяют работать в классе всей группе одновременно, не создавая помех друг другу. Компьютер преподавателя должен быть укомплектован дополнительным оборудованием для чтения и вывода музыкальной информации любого формата. Визуальная информация демонстрируется на настенном экране. Для совместного прослушивания выполненных заданий и ансамблевого музицирования все компьютеры через микшерский пульт подключаются к Hi-Fi усилителю и студийным акустическим системам. Все компьютеры должны иметь высокоскоростной доступ в Интернет. В настоящее время в Интернете можно найти большое количество специализированных музыкальных сайтов (см. подробнее в работах [8; 9; 10; 11]). Таким образом, данное оборудование позволяет использовать учебное время максимально эффективно.

Программное обеспечение музыкально-компьютерного образовательного комплекса весьма разнообразно и подбирается с учетом возрастных особенностей учеников. «В младшем школьном возрасте дидактические задачи наиболее естественно решаются в игровой форме. Все образовательные программы можно сгруппировать в следующие классы: развивающие игры, обучающие игры, игры-эксперименты, игры-забавы, диагностические игры. Музыкально-компьютерные образовательные программы включают: электронный учебник – компьютерная программа, представляющая собой банк текстов и музыкального материала, электронная музыкальная энциклопедия – компьютерная программа, представляющая банк данных, имеющая

богатый видеоряд, библиотечные информационно-поисковые системы, компьютерные программы контроля знаний» [12, с. 24]. Все эти программы помогают педагогу в создании яркого и разного урока.

Тема «Времена года в музыке. Состояния природы в разное время суток. Утро, день, вечер, ночь». Изучение темы в самом начале учебного курса напрямую связано и созвучно с предметом, изучаемым в начальных классах общеобразовательной школы, природоведением. Ребёнок познает, изучает и наблюдает за природой с самого рождения. Точно также и музыка окружает нас на протяжении всей жизни. Поэтому нет ничего естественнее, чем начать изучение музыкального искусства с произведений, посвященных образам природы. Главной задачей данной темы является развитие наблюдательности детей, желания описывать в словах свои жизненные впечатления от окружающего мира природы, явлений времен года, смен состояний природы в течение суток. Основная форма занятий начального периода обучения строится в виде бесед. Перед прослушиванием музыкального произведения педагог сообщает новые сведения, кратко рассказывает о композиторе и его музыке, постоянно вовлекая в разговор детей различного рода вопросами и заданиями. Музыкальные примеры, предназначенные для прослушивания небольшие по размеру, программные и ясные по форме. В нашем пользовании имеется экран компьютера. Можно создать специальную страничку, куда будем вписывать фамилию композитора, прослушанное произведение, вносить иллюстрации портретов композиторов, исполнителей его произведений, подбирать рисунки к музыке.

Полезной формой работы в начальный период обучения может быть создание ассоциативных рядов с использованием живописных репродукций, стихов, рисунков.

Изучая тему «Времена года в музыке. Состояния природы в разное время суток. Разные природные явления» ученик познакомится с такими известными композиторами как: А. Вивальди, П. Чайковский, Э. Григ, С. Прокофьев, В. Калинников, К. Дебюсси, Д. Кабалевский, их произведениями, а также узнает интересные факты их жизни. Подбирая рисунки и стихи к прослушанной музыке, дети познакомятся с замечательными поэтами: Ф. Тютчевым, А. Пушкиным, А. Толстым, Н. Некрасовым. Прослушивая произведение Э. Грига «Утро», педагог обращает внимание детей на усиление громкости в этом произведении и затем вводит понятие динамики. Теоретический материал высвечивается на настенном экране, также дублируется у каждого в компьютере.

После прослушивания произведения и выяснения эмоционального содержания музыки можно обратить внимание на то, как композитор добился такого результата, с помощью каких средств выразительности.

На заключительном уроке данной темы проводится викторина, где представлены незнакомые произведения, дети должны сами предложить названия и подобрать к ним стихи и иллюстрации из заранее подготовленных педагогом сюжетов. Если группа многочисленная, можно дифференцировать работу детей: часть из них отгадывает название музыкального произведения, другая часть подбирает стихи, третья – подбирает подходящие картины; затем поменять задания группам. После прослушивания музыки педагог уточняет предложенные детьми названия, сообщает имена авторов музыки, стихов, картин и дает краткие биографические сведения о них.

Тема «Движение в музыке. Марши и танцы» Внимание детей фиксируется на предназначении музыки в нашей повседневной жизни и роли бытовых жанров, таких как марши, танцы. Детям демонстрируются разные виды маршей – детский, военный, спортивный, траурный. Изучая танцы, педагог знакомит детей с наиболее известными европейскими танцами, такими как менуэт, вальс, полька, показывает наиболее яркие образцы различных национальных танцев – русских (камаринская, трепак, барыня),

украинских (гопак), кавказских (лезгинка), польских (лезгинка и полонез). При изучении танцев педагог показывает ученикам картинки, изображающие костюмы, движения танцев и видео самих танцев. «На таких занятиях музыкальные впечатления у детей становятся более яркими и надолго сохраняются в памяти» [13, с.5].

При прослушивании маршей и танцев обращается внимание детей на характер движения, создаваемого музыкой, и жанровые признаки танца или марша (размер, темп, ритм). При закреплении материала данной темы нам поможет программа «Автоаранжировщик» (например, Band-in-a-Box). Дети с помощью педагога гармонизируют период T-D;D-T, «зацикливают» период и, используя MIDI-клавиатуру, каждый ученик в наушниках пробует сочинить марш. Такой многофункциональный инструмент – МК – позволяет внести новые элементы, открывающие для творчества детей новые возможности и вызывающие у них большой интерес к занятиям. Развитие творческих способностей детей имеет большое значение в музыкальном образовании ребенка [14; 15; 16].

Тема «Фольклор». Изучая с детьми фольклор, следует вместе вспомнить народные праздники, обычаи, обряды, показать образцы декоративно-прикладного искусства, изображения на-

родных костюмов, рассказать о промыслах. «Главная задача – создать ощущение единства и преемственности поколений, воспитать интерес к истории своего края, своего рода, гордость за свою Родину и любовь к ее национальному культурному достоянию» [13, с. 14]. Знакомство с фольклором происходит как путешествие по народному календарю. Начинается с зимних народных обрядов и песен (Святки, Рождество, Масленица). Весна (встреча весны, прилет птиц, весенние заклички). Летние праздники, обряды и песни (Егорьев день, семик, Иван Купала). Осень (жатва). При изучении данной темы мы можем научить детей записывать голос через микрофон. Песни-веснянки, считалки, дразнилки, потешки, прибаутки детям этого возраста очень близки. Красочный интерфейс программы позволяет ученикам легко в ней ориентироваться. «С помощью систем мультимедиа детям дается возможность собирать информацию, обмениваться ею, обрабатывать, играть с нею, визуализировать ее, спорить, критиковать, убеждать. Благодаря этим видам действия ученик достигает более глубоких уровней собственного понимания» [12, с. 21]. Многообразие программных продуктов позволило нам разнообразить и усовершенствовать учебный процесс курса «Слушание музыки».

Библиографический список

1. Царева Н.А. Слушание музыки. *Методическое пособие*. Москва, 2002.
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., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
4. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. В *сборнике: Региональная информатика и информационная безопасность. Сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 224 – 228.
5. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
6. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
7. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
8. 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.
9. Горбунова И.Б. *Архитектоника звука: монография*. Санкт-Петербург, 2014.
10. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
11. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
12. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Технологии и методики обучения*. Санкт-Петербург, 2007.
13. Владимиров О.А. Рабочая программа дисциплины. «Слушание музыки» для ДМШ и ДШИ. Санкт-Петербург: Композитор Санкт-Петербург, 2006.
14. Горбунова И.Б., Горельченко А.В. *Технологии и методики обучения*. Санкт-Петербург, 2007.
15. 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.
16. 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.
17. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. В *сборнике: Современное музыкальное образование – 2010: материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
18. Горбунова И.Б. Информационные и музыкально-компьютерные технологии в музыкальном образовании. В *сборнике: 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: 44 – 51.

References

1. Careva N.A. Slushanie muzyki. *Metodicheskoe posobie*. Moskva, 2002.
2. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
3. Gorbunova I.B., Zaliwadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2014; 4 (39): 99 – 103.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. V *sbornike: Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost' Sbornik trudov*. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehnik, sistem svyazi i upravleniya. 2016: 224 – 228.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
7. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
8. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Tvorcheskij proekt v processe obucheniya informatike studentov-muzykantov (v usloviyah pedagogicheskogo vuza). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2014; 3 (86): 214 – 221.
9. Gorbunova I.B. *Arhitektionika zvuka: monografiya*. Sankt-Peterburg, 2014.
10. 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.
11. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
12. Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Tehnologii i metodiki obucheniya*. Sankt-Peterburg, 2007.

13. Vladimirova O.A. Rabochaya programma discipliny. «*Slushanie muzyki*» dlya DMSH i DShI. Sankt-Peterburg: Kompozitor Sankt-Peterburg, 2006.
14. Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Tehnologii i metodiki obucheniya*. Sankt-Peterburg, 2007.
15. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i `emocional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.
16. 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.
17. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. V *sbornike: 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.
18. Gorbunova I.B. Informacionnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. V *sbornike: 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 obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2017: 44 – 51.

Статья поступила в редакцию 07.02.18

УДК 378

Lapteva V.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Head of Interdepartmental Educational Laboratory for Development of Additional Education, senior lecturer, Department of Music Arts and Education, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: veronika_lapteva@mail.ru

THE MUSICAL PEDAGOGICAL COMPETENCE AS A PROFESSIONAL QUALITY OF A MODERN TEACHER. Organization of the adequate sound space in education demands special professional and personal qualities from a teacher. The main quality out of them is a musical pedagogical competence. The author of the article believes that all representatives of the educational community must have this quality without exception. The study describes an approach to the formation and development of musical pedagogical competence of teachers whose profession doesn't relate to music. The work shows forms of organization of activities, which contribute to the development of musical pedagogical competence, criteria of its formation, conditions, which are necessary for its improvement. The role of the teacher-musician is defined (music teacher, musical director), who is able to become a competent advisor for his colleagues.

Key words: musical pedagogical competence, music education, sound education space.

В.А. Лаптева, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования, зав. межкафедральной учебной лабораторией развития дополнительного образования, Курский институт развития образования; доц. каф. музыкального искусства и образования, ФБГОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, E-mail: veronika_lapteva@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Организация адекватного звукового пространства образования требует от педагога необходимых профессиональных и личностных качеств, главным из которых является музыкально-педагогическая компетентность, которой, по мнению автора статьи, должны обладать все представители педагогического сообщества, без исключения. В статье представлен подход к формированию и развитию музыкально-педагогической компетентности у педагогов, для которых музыка не является профессией: формы организации деятельности, которая способствует развитию этого качества, критерии его сформированности, условия, необходимые для его совершенствования. Также определена роль педагога-музыканта (учителя музыки, музыкального руководителя), который способен стать компетентным консультантом для своих коллег.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая компетентность, музыкальное образование, звуковое пространство образования.

Музыкально-педагогическая компетентность может рассматриваться и как профессиональное и как личностное качество, поскольку гармоничное взаимодействие со звуковым пространством – естественное состояние человека практически с момента сотворения мира. Наши первобытные, а потом уже и не очень первобытные предки точно знали, что если они не споют ритуальную песню и не станцуют соответствующий ей танец, то боги не пошлют им удачу ни в чем: ни в войне, ни в охоте, ни в сборе урожая, ни в рождении и воспитании детей.

На протяжении последнего столетия, сознательное вступление в контакт с миром звуков стало для человека (если он не музыкант по профессии, или обучающийся детской школы искусств), скорее исключением, чем правилом. Совсем короткий исторический период отделяет нас от того времени, когда, музыкальная и «немзыкальная» сферы человеческой деятельности стали не только различными ипостасями бытия, но и оказались даже в некоторой оппозиции по отношению друг к другу.

Однако и сейчас никто не станет отрицать, что особенности и качество звучаний, сопровождающих те или иные жизненные ситуации, безусловно, оказывает влияние на их развитие и результаты деятельности. Каждый человек может определить для себя звучности, которые его радуют, расслабляют, раздражают и т. д. Взаимодействие со звуковой средой находится в зависимости от рода профессиональной деятельности и личных эстетических потребностей и симпатий, а также может возникать стихийно, ситуативно, произвольно. В настоящее время все это

уже достаточно профессионально учитывают специалисты-маркетологи, работающие, например, над созданием звукового пространства для многочисленных торговых и развлекательных центров. Водителям в общественном транспорте запрещается громко включать музыку, чтобы не травмировать ею пассажиров и т. д. Но все эти и подобные им места люди могут посещать или сделать какой-то иной выбор. Обучающийся же, включенный в систему основного образования, особенно дошкольник и младший школьник, не может позволить себе самостоятельно покинуть пространство, где осуществляется образовательная деятельность и если звуковая среда там неблагоприятна, здоровьесберегающие технологии не соблюдаются, то и последствия могут быть весьма плачевны, а в ряде случаев, когда, как отмечает музыковед М.Л. Космовская, звучания становятся оружием или аудио-наркотиками [1], непоправимы.

Поэтому организация адекватного звукового пространства образования – задача, которую необходимо решать каждому педагогу, соответственно, музыкально-педагогическая компетентность является необходимым профессиональным качеством любого учителя, воспитателя, преподавателя.

Но если для педагога-музыканта (учителя или преподавателя музыки, музыкального руководителя детского сада, педагога дополнительного образования, реализующего программы художественной направленности, связанные непосредственно с обучением музыке в самых разных проявлениях) необходимость этого качества очевидна как ему самому, так и профессиональ-

ному сообществу, то для другой – гораздо большей части педагогов – необходимость формирования музыкально-педагогической компетентности понятна не всегда. Здесь мы условно будем называть этих педагогов, ориентируясь на профессиональную принадлежность, «немузыкантами» (хотя, по нашему убеждению, каждый человек рождается, чтобы быть музыкантом, только для кого-то это профессия, а для других что-то иное).

Значимость музыкально-педагогической компетентности в данной части педагогического сообщества, чаще или реже, подвергается сомнению. Например, учитель на курсах повышения квалификации может заявить, что он урок музыки не ведет и «все это» ему не нужно, однако, разъяснения по поводу того, что речь пойдет не о том, «как вести музыку» и последующие лекционно-практические занятия развеивают появившиеся сомнения.

Занятия со слушателями курсов повышения квалификации (педагогами дошкольных образовательных организаций, организаций дополнительного образования, учителями начальных классов [2], педагогами по ОРКСЭ) в Курском институте развития образования способствуют формированию у педагогов-«немузыкантов» музыкально-педагогической компетентности для решения их педагогических задач, а также для личностного роста самих учителей и воспитателей. В последующем педагогу, реализующему свою профессиональную деятельность за рамками урока музыки, также необходимо осуществлять работу в двух направлениях. Первое из них связано с саморазвитием, второе – с развитием образовательной среды.

Саморазвитие педагога-«немузыканта» может быть обеспечено получением, а, затем, совершенствованием своего музыкального образования (здесь важное значение имеет осуществление социокультурных практик [3]) в различных формах деятельности:

- участие в образовательных и просветительских мероприятиях;
- методическая деятельность;
- исследовательская работа.

В своем практическом воплощении эти виды деятельности могут иметь несколько взаимосвязанных уровней реализации:

- образовательные и просветительские мероприятия, организуемые для педагогов-«немузыкантов» с целью формирования их музыкально-педагогической компетентности;
- методическая работа, направленная на создание программ, реализующих технологию организации звукового пространства общего образования;
- внедрение программ и методик организации звукового пространства в образовательный процесс;
- исследовательская работа педагогов-«немузыкантов» в русле избранных ими направлений методической работы.

Следует отметить, что важнейшим условием формирования и совершенствования музыкально-педагогической компетентности является неформальная приобщенность педагога к музыкальной культуре. Исследователь В.П. Саранин [4], изучая музыку с философской точки зрения, как «смыслообразующую константу» жизнедеятельности человека, рассуждает о погруженности любого из нас в мелодическое пространство, «мелодический воздух», который может возникать как целенаправленно, так и стихийно.

Приобщенность к музыкальной культуре педагога рассматривается нами как совокупность взаимосвязанных профессиональных и личностных качеств:

- стойкая тенденция к саморазвитию в звуковом пространстве и развитию этого пространства вокруг себя;
- потребность к включению музыки и иных звучаний в образовательную и другую деятельность (методические взгляды педагога);
- осознание необходимости осуществления общего образования обучающегося в контексте музыкально-художественной культуры (независимо от профиля деятельности) и целенаправленная реализация данного направления в педагогическом процессе.

О степени приобщенности педагога к музыкальной культуре можно, на наш взгляд, судить по двум группам показателей.

Показатели осознания себя субъектом звукового пространства:

- собственное мнение о наличии (отсутствии) и степени приобщенности (неприобщенности) к звуковому пространству;

- выделение интересующих направлений взаимодействия со звуком;

- представление о цели, возможностях, способах развития необходимых личностных (и профессиональных) качеств.

Показатели наличия потребности быть адекватным деятелем в звуковом пространстве:

- собственное мнение о наличии этих потребностей, осознание и обоснованность личностной значимости деятельности в звуковом пространстве;
- полноценность представления о звуковой среде;
- обращение к исследованию собственных интересов в области общения с миром звуков;
- адекватная цель выбора направления самосовершенствования как субъекта звукового пространства;
- представление о последствиях взаимодействия со звуком.

Совершенствование педагога по названным критериям будет способствовать развитию образовательной среды для адекватного взаимодействия ее субъектов со звуковым пространством. Но если речь идет об организации звукового пространства *образования*, то здесь должна быть четко выстроенная система, допускающая, естественно, некоторую стихийность, но, в целом, развивающаяся по вполне определенным правилам и организуемая посредством специальных методических подходов к учебно-воспитательному процессу, которые непременно должны учитывать:

- фактические возможности организации звукового пространства для адекватной развивающей среды;
- психологические (возрастные и индивидуальные) особенности обучающихся;
- особенности влияния музыкально-художественного образа на познавательный процесс.

Еще одним важнейшим условием для формирования музыкально-педагогической компетентности педагога-«немузыканта» является возможность получения консультационной помощи компетентного специалиста. В процессе осуществления эффективного диалога педагога-музыканта и педагогов – специалистов в области других образовательных направлений, основной и системообразующей формой совместной деятельности должна стать научно-методическая работа, в процессе осуществления которой необходим учет следующих факторов:

- роль учителя музыки в процессе организации других уроков;
- совместная работа учителей музыкантов и «немузыкантов» во внеурочной деятельности;
- организация звукового пространства образования как педагогическая технология и ее реализация в осуществлении разнообразных видов образовательной и другой деятельности и в содействии этому процессу учителем музыки;
- осуществление обратной связи и коррекции.

Следует также отметить, что музыка в немыслимой гонке современной жизни не только позволяет образованию сохранить его «живую душу», т.к. способна выполнять адаптирующую, познавательную, эстетическую, воспитательную, социализирующую и многие другие функции. Причем, именно в таком русле традиционно происходило обучение детей с момента зарождения системы образования практически в каждой национальной культуре. Недаром, еще Древние Греки говорили, что «образование должно быть похоже на праздничную церемонию, где есть что посмотреть и что послушать» [5, с. 18].

Определённый вклад в обозначенную проблематику внесён группой исследователей учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, изучающих возможности формирования музыкально-педагогической компетентности как профессионального качества современного педагога с использованием музыкально-компьютерных технологий (см., например, работу [6]).

Таким образом, процесс формирования музыкально-педагогической компетентности современного педагога предполагает:

- обеспечение педагогов-«немузыкантов» соответствующим методическим инструментарием, программным обеспечением, техническими и другими средствами обучения, позволяющими «донести» музыку на уроке (занятии) до обучающегося;

- организацию мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогов «немузыкальных» специальностей с целью овладения ими знаниями о возможностях организации звукового пространства образования, умениями и навыками по осуществлению этого процесса;
- создание адекватной звуковой среды в образовательной организации, располагающей к творческой инновационной деятельности (а не мешающей ей);

• методическое руководство педагога-музыканта процессом организации звукового пространства образования школы, дошкольной образовательной организации, организации дополнительного образования.

Таков подход к формированию музыкально-педагогической компетентности в контексте реализации концепции организации звукового пространства образования, разработке которой мы посвящаем свои исследования.

Библиографический список

1. Космовская М.Л. Реформы образования и музыкальное воспитание. *Электронное научное издание «Ученые записки: Электронный научный журнал Курского государственного университета»*. 2014; 2 (30). Available at: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/035-020.pdf>
2. Лаптева В.А. Организация звукового пространства в современной начальной школе. *Начальное образование*. 2015; Т. 3; № 2: 7 – 24.
3. Лаптева В.А. Роль социокультурных практик в музыкальном образовании и повышении квалификации педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 333 – 334.
4. Саранин В.П. *Музыка как смыслообразующая константа жизнедеятельности человека*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Тамбов, 2003.
5. Нарбеков И.Д. *Воспитание и образование у Древних Греков*. Казань: Центральная типография, 1912.
6. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.

References

1. Kosmovskaya M.L. Reformy obrazovaniya i muzykal'noe vospitanie. *Elektronnoe nauchnoe izdanie «Uchenye zapiski: Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta»*. 2014; 2 (30). Available at: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/035-020.pdf>
2. Lapteva V.A. Organizaciya zvukovogo prostranstva v sovremennoj nachal'noj shkole. *Nachal'noe obrazovanie*. 2015; T. 3; № 2: 17 – 24.
3. Lapteva V.A. Rol' sociokul'turnyh praktik v muzykal'nom obrazovanii i povyshenii kvalifikacii pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 333 – 334.
4. Saranin V.P. *Muzyka kak smysloobrazuyushchaya konstanta zhiznedeyatel'nosti cheloveka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Tambov, 2003.
5. Narbekov I.D. *Vospitanie i obrazovanie u Drevnih Grekov*. Kazan': Central'naya tipografiya, 1912.
6. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obshee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.

Статья поступила в редакцию 16.01.18

УДК 378

Mezentseva S.V., Cand. Of Sciences (Art Criticism), senior lecturer, Head of Department of Art, Musical-Instrumental and Vocal Art, Khabarovsk State Institute of Culture (Khabarovsk, Russia), E-mail: mezenceva-sv@yandex.ru

ON-LINE TUTORIAL AS A NEW MEANS OF TRANSFERRING KNOWLEDGE (FROM THE EXPERIENCE OF A UNIVERSITY WITH FOREIGN STUDENTS FROM CHINA). The paper describes the experience of creation and introduction in educational practice of the creative university network electronic textbook. The work examines concepts of “electronic textbook”, “on-line tutorial”. The researcher describes a network electronic textbook on music theory for foreign students from China on Google Website and Google Form as a tool for on-line testing, Google table as a tool for analysis of learning outcomes. The objective of the study is to highlight the opportunities of Google services in a modern educational environment and to identify ways scientific understanding of the phenomenon of information educational space with using music computer technologies. The materials of the paper have been tested in the practical work of the author in a higher education school with foreign students.

Key words: electronic textbook, on-line textbook, information and educational space, educational environment, foreign students, higher education, music computer technologies, Google software.

С.В. Мезенцева, канд. искусств., доц., зав. каф. искусствоведения, музыкально-инструментального и вокального искусства, ФГБОУ ВО «Хабаровский государственный институт культуры», г. Хабаровск, E-mail: mezenceva-sv@yandex.ru

СЕТЕВОЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК НОВОЕ СРЕДСТВО ТРАНСЛЯЦИИ ЗНАНИЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ВУЗЕ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ИЗ КНР)

В настоящей работе описывается опыт создания и внедрения в образовательную практику творческого вуза сетевого электронного учебника. Рассматриваются понятия «электронный учебник», «сетевой электронный учебник». Описывается сетевой электронный учебник по теории музыки для иностранных студентов из Китая на базе Google Сайт, а также Google Форма как инструмент online-тестирования, Google Таблица как инструмент анализа результатов обучения. Автор статьи представлены результаты проведенного культурологического исследования, направленного на изучение возможностей применения Google-сервисов в современной информационной образовательной среде становления и развития музыканта с использованием музыкально-компьютерных технологий. Содержащиеся в работе материалы апробированы в практической работе автора в вузе с иностранными студентами.

Ключевые слова: электронный учебник, сетевой электронный учебник, информационное образовательное пространство, образовательная среда, иностранные студенты, обучение в вузе, музыкально-компьютерные технологии, программные средства Google.

Электронные обучающие издания все более активно входят в образовательную среду всех ступеней обучения. Понятие «электронный учебник» в настоящее время ещё достаточной расплывчато и применяется, скорее, как собирательное, обоб-

щающее понятие электронных учебных материалов различного типа. Несомненно, что это новый жанр учебной литературы, новая технология подачи учебного материала. «Сетевой электронный учебник» – это электронный учебник, размещенный в

сети Internet в свободном или закрытом (ограниченном) доступе. Существуют специальные программные средства (программное обеспечение) для создания электронных учебников: eBooksWriter LITE, eBook Maestro, ChmBookCreator, TurboSite, Learning Content Development System и другие [1]. Внедрены также электронные учебники, на базе презентаций Power Point, «облачных» технологий [2; 3].

В настоящей работе описывается опыт создания и внедрения в образовательную практику творческого вуза сетевого образовательного учебника на базе Google Сайт [4]. Google Сайт – это не только возможность создания персонального сайта, организации удаленного общения, но и прекрасная платформа создания нового средства трансляции знаний – сетевого электронного учебника на бесплатной основе. В качестве эксперимента автором данной работы был создан электронный вариант своего вузовского учебного пособия по теории музыки для иностранных студентов из Китая. Сначала, в 2015 году, был написан и издан традиционный бумажный вариант учебного пособия [5]. Актуальность работы была обусловлена её практической значимостью для иностранных обучающихся и преподавателей. В Хабаровском государственном институте культуры подобная работа была написана впервые. Содержащиеся в работе материалы апробированы в практической работе автора в вузе с иностранными студентами; материал на русском языке изложен максимально просто и удобно для произношения обучающихся; заменены или исключены сложно произносимые слова и обороты речи. Предполагается, что весь материал на русском языке, изложенный в данном учебном пособии, должен быть освоен студентом – выучен и правильно произнесен. Материал учебного пособия выстроен в соответствии с учебной программой дисциплины и общепринятой в отечественной музыкальной педагогике структурой подачи материала по «Теории музыки». В Части I изложены следующие темы: «Звук», «Нотное письмо», «Ритм и метр», «Интервалы», «Лад и тональность». Каждая тема сопровождается нотными примерами и иллюстрациями. В конце каждого раздела содержатся контрольные вопросы и практические задания, акцентирующие внимание на основных проблемах дисциплины, позволяющие студенту проверить свои знания самостоятельно. В приложении даётся краткий словарь музыкально-исполнительских терминов.

Позднее это учебное пособие с некоторыми изменениями было переведено автором в электронный вид на базе Google Сайт [https://sites.google.com/site/muzykalnaateoria/]. Для работы с электронным учебником студенты потребуются выполнить вход в аккаунт Google и получить доступ, что в наше время уже не является проблемой для подавляющего большинства обучающихся. Владелец электронного учебника может открыть доступ любому участнику образовательного процесса в качестве соавтора, либо в качестве пользователя. Все авторизованные участники, по разрешению автора, могут редактировать страницы, оставлять комментарии, а также добавлять файлы как приложения к страницам. Работа с электронным учебником позволяет не только экономить время для передачи информации, но и служит своего рода хранилищем, из которого сами педагоги могут скопировать необходимую информацию.

Материал изложен на русском языке с параллельным переводом на китайский язык. Электронный вариант учебного пособия состоит из нескольких частей (модулей): обложка (презентативный модуль), введение (организационно-методический модуль), теоретический материал (информационный модуль),

контрольные вопросы и задания (online-тесты, проверочно-тренировочный модуль). Помимо очевидного удобства доступа к теоретическому материалу, его можно использовать для проверки теоретических знаний, размещая на нём тестовые задания, в виде викторин, кроссвордов, таблиц. Наличие контролирующих заданий по главам является обязательным в жанре учебного пособия или учебника, так как это улучшает усвоение учебного материала. С помощью Google Формы для рассматриваемого электронного учебника были созданы тестовые online-опросники к каждой главе, которые, для удобства и доступности, размещены в электронном учебнике в разделе «Контрольные вопросы и задания» [https://sites.google.com/site/muzykalnaateoria/glava-1-zvuk/kontrolnye-voprosy-i-zadania].

Иностранные студенты в режиме реального времени могут задавать вопросы, писать комментарии, отвечать на задания, добавлять свои материалы и предложения и получать обратную связь. В процессе работы респондентам смогут изменять ответы после отправки формы на проверку, посмотреть другие ответы и сводные диаграммы. Преподаватель (автор учебника) может видеть ход выполнения заданий, может перемешать вопросы для разных студентов, назначать количество баллов за ответы и включить автоматическое оценивание.

На наш взгляд данный ресурс имеет интересные педагогические перспективы: можно проводить различные опросы, викторины, создавать анкеты, тесты. В Google Таблице накапливаются и автоматически анализируются результаты выполнения заданий в Google Форме (в нашем случае проверочных тестов к главам учебника). Google Таблица предоставляет удобные возможности хранения и обработки собранных данных. Преподаватель может отследить не только количество верных ответов, но и дату, и время присланных ответов. Потенциал включения различных типов мультимедиа, аудиоиллюстраций, анимации, видеофрагментов и прочих мультимедийных элементов, скорость передачи материалов, возможность работы в удаленном доступе открывают большие перспективы.

Важно отметить, что электронный учебник не может и не должен заменять книгу в традиционном понимании и воплощении. Он призван несколько облегчить и ускорить процесс доступа к знаниям, повысить уровень интерактивности, обеспечить более индивидуальный подход к обучающемуся, что не замещает таких процессов, как размышление, понимание, запоминание. Кроме того, давая задание по электронному учебнику, необходимо учитывать время контакта глаз с монитором, не подвергая риску здоровье читателя. Необходимо не допустить и момента дискредитации в отношении студентов, не имеющих возможности обратиться к сетевому электронному учебнику. Сетевой электронный учебник обеспечивает возможность студенту самостоятельно или с помощью преподавателя освоить учебной курс или его раздел в on-line и off-line режимах и проверить свои знания. В работе с иностранными обучающимися из КНР эта возможность является особо ценной, т.к. способствует адаптации в иноязычной среде. Учебное пособие будет полезно не только иностранным студентам, но также и педагогам, работающим с иностранными студентами.

Учитывая положительные результаты опыта внедрения сетевого электронного учебника в вузе при работе с иностранными студентами из КНР, представляется, что уже в ближайшем будущем подобные учебники станут неотъемлемой составляющей частью информационного образовательного пространства [7; 8; 9], новым видом трансляции знаний (см., например, работы [10; 11]).

Библиографический список

1. Бужинская Н.В., Макаров И.Б. Обзор программных средств создания электронных учебников. *Международный журнал экспериментального образования*. 2016; 4-1: 29 – 32.
2. Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиакультура*. 2016; 6: С. 3.
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. Мезенцева С.В. *Теория музыки. Электронное учебное пособие для иностранных студентов вуза на базе Google-сайта*. Available at: https://sites.google.com/site/muzykalnaateoria/
5. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
6. Мезенцева С.В. *Теория музыки: учебное пособие для иностранных студентов. Ч. I. «Звук. Нотное письмо. Ритм и метр. Интервалы. Лад и тональность»*. Переводчик Сон А.В. Хабаровск: Издательство Хабаровского гос. ин-та искусств и культуры, 2015.
7. 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.
8. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2010: материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2011: 128 – 131.

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. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
11. Горбунова И.Б. Интерактивные сетевые технологии обучения музыке и музыкально-компьютерные технологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

References

1. Buzhinskaya N.V., Makarov I.B. Obzor programmyh sredstv sozdaniya `elektronnyh uchebnikov. *Mezhdunarodnyy zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2016; 4-1: 29 – 32.
2. Goncharova M.S., Gorbunova I.B. Planshetnye (mobil'nye) tehnologii v professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Mediamuzyka*. 2016; 6: S. 3.
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. Mezenceva S.V. *Teoriya muzyki*. `Elektronnoe uchebnoe posobie dlya inostrannyh studentov vuza na baze Google-sajta. Available at: <https://sites.google.com/site/muzykalnaateoria/>
5. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
6. Mezenceva S.V. *Teoriya muzyki: uchebnoe posobie dlya inostrannyh studentov. Ch. I. «Zvuk. Notnoe pis'mo. Ritm i metr. Intervaly. Lad i tonal'nost'»*. Perevodchik Son A.V. Habarovsk: Izdatel'stvo Habarovskogo gos. in-ta iskusstv i kul'tury, 2015.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyy faktor intellektual'nogo i `emotsional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.
8. Gorbunova I.B. Informatsionnye tehnologii v muzyke. V *sbornike: Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Rossijskiy gosudarstvennyy pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obschej redakciey I.B. Gorbunovoy. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2011: 128 – 131.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyy faktor intellektual'nogo i `emotsional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.
10. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novyye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
11. Gorbunova I.B. Interaktivnye setevye tehnologii obucheniya muzyke i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 1 (56): 126 – 131.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 378

Mezentseva S.V., Cand. of Sciences (Art Criticism), senior lecturer, Head of Department of Art, Musical-Instrumental and Vocal Art, Khabarovsk State Institute of Culture (Khabarovsk, Russia), E-mail: mezenceva-sv@yandex.ru

MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AND CONTEMPORARY COMPOSITION TECHNIQUES IN THE WORK OF CHINESE COMPOSERS (ON THE PROBLEM OF “EAST-WEST”). The paper analyzes a problem of “East-West” from the point of view of the phenomenon of musical and computer technologies as an instrument of translation of achievements of cultures, dialogue of cultures. The work focuses on the historical perspective of the problem “East-West” with an access to the modern stage, the music of the XX century. In the framework of the dialogue of cultures the research examines contemporary composition techniques, music and computer technology. The objective of the study is to identify ways of scientific understanding of the phenomenon of musical-computer technologies in a cultural and art theory and practice. The author presents the results of the research of resources and possibilities of application of modern information and communication technologies for collecting, adequate processing, preservation, transfer and broadcast of traditional musical culture, and also understanding of a role and value of new technologies in the sphere of cultural dialogue and intercultural communication are the modern directions of culturology, art criticism and a number of other related sciences.

Key words: music computer technologies, computer music, East-West dialogue of cultures, Chinese traditional modal system, neomodernist, polytonality, dodecaphony, aleatoric, contemporary composers of China, music of XX century.

С.В. Мезенцева, канд. искусств., доц., зав. каф. музыкально-инструментального и вокального искусства, ФГБОУ ВО «Хабаровский государственный институт культуры» Член Союза композиторов России, г. Хабаровск, E-mail: mezenceva-sv@yandex.ru

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СОВРЕМЕННЫЕ КОМПОЗИТОРСКИЕ ТЕХНИКИ В ТВОРЧЕСТВЕ КИТАЙСКИХ МУЗЫКАНТОВ (К ПРОБЛЕМЕ «ВОСТОК-ЗАПАД»)

В работе анализируется проблема «Восток-Запад» с точки зрения феномена музыкально-компьютерных технологий как инструмента трансляции достижений культур, диалога культур. Акцентируется внимание на историческом ракурсе проблемы «Восток-Запад» с выходом на современный этап, музыку XX века. В рамках диалога культур рассматриваются современные композиторские техники и музыкально-компьютерные технологии. Задача исследования – наметить пути научного осмысления феномена музыкально-компьютерных технологий в культурологической и искусствоведческой теории и практике. Автор статьи приводятся результаты исследования ресурсов и возможностей применения современных информационных и коммуникационных технологий для сбора, адекватной обработки, сохранения, передачи и трансляции традиционной музыкальной культуры, а также осмысления роли и значения новых технологий в сфере культурного диалога и межкультурной коммуникации являются современными направлениями культурологии, искусствоведения и ряда других смежных наук.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, компьютерная музыка, Восток-Запад, диалог культур, китайская традиционная ладовая система, новомодалность, политональность, додекафония, алеаторика, современные композиторы Китая, музыка XX века.

В последние десятилетия актуальными проблемами науки являются вопросы, связанные с диалогическими отношениями музыкальных культур (Россия-Запад, Восток-Запад). Одним из ракурсов этой темы на современном этапе становится феномен музыкально-компьютерных технологий [1; 2; 3] как материала для осмысления новейших процессов, происходящих в мире, связанный с современными цифровыми музыкально-компьютер-

ными технологиями как инструментом трансляции достижений культур. Исследования ресурсов и возможностей применения современных информационных и коммуникационных технологий для сбора, адекватной обработки, сохранения, передачи и трансляции традиционной музыкальной культуры [4; 5], а также осмысления роли и значения новых технологий в сфере культурного диалога и межкультурной коммуникации являются со-

временными направлениями культурологии, искусствоведения и ряда других смежных наук.

История взаимодействия восточной и западной музыкальных цивилизаций уже давно находится под пристальным вниманием ученых разных стран и научных специальностей. Относительно музыкальных взаимовлияний, в частности, Н.Г. Шахназарова выделяет три стадии: «Первая стадия ознаменована воздействием высокоразвитой культуры Востока на европейскую музыку в период ее зарождения. На второй, которая начинается уже в эпоху средневековья, Восток постепенно отторгается – и чем дальше, тем более категорически – на периферию музыкальной цивилизации. Именно с этого момента формируется и утверждает себя европоцентризм критериев культуры и искусства, концепция, согласно которой принципы эстетического освоения мира и прежде всего художественного творчества (система мышления, стиливые и формообразующие нормы, каноны красоты и т. д.), откристиализовавшиеся в созданиях европейских мастеров, воспринимаются и оцениваются как объективные законы искусства вообще. Третья стадия (примерно с конца XIX века) может рассматриваться как своеобразная реприза: Восток вновь входит в сознание музыкантов Европы, обращающихся теперь к нему с надеждой и ожиданием обновления» [цит. по: 6; 7]. В.А. Королева предлагает выделить три уровня восприятия россиянами, в частности, китайской музыки, «соответствующие следующим позициям:

1) во второй половине XIX – первой трети XX в. наиболее часто, как у неподготовленных, так и подготовленных слушателей – ошеломляющий эффект, приводящий к активному отторжению и нежеланию продолжать контакт-восприятие;

2) во второй половине XIX – первой трети XX в. редко как у неподготовленных, так и подготовленных слушателей – замешательство, переходящее постепенно в некоторую заинтересованность, приводящую к дальнейшему осмыслению простейших элементов музыкального языка (тембра, мелодии и ритма);

3) в начале XXI в. профессиональный интерес некоторых (единичных) специалистов – востоковедов и музыкантов – к исполнению музыки инуюльтурной традиции» [8, с. 181 – 172].

Известно, что в свое время непонимание смысла китайской музыки приводило к неприятию её даже известными европейскими музыкантами. Постепенное становление и формирование китайской композиторской школы шло по пути овладения европейской композиционной техникой с опорой на богатое традиционное музыкальное искусство. Специфика музыки композиторов Китая выражается в синтезе китайской национальной мелодики с принципами западноевропейской гармонизации и композиционной техники, а также в постепенном соединении европейской и китайской традиционной интонационности. Хотя интонационность произведений композиторов Китая в большей степени, естественно, основана на китайский народной мелодике, опирающейся на пентатонику. Преобладание образов природы, опора на китайскую народную мелодику, западноевропейская гармонизация и принципы композиции, преломление традиционного музыкального искусства сквозь призму музыкального творчества западноевропейских, русских и советских музыкантов – вот основные характеристики творчества профессионального композиторского творчества. Обратное влияние Востока на классическую западную музыкальную традицию гораздо скромнее. Здесь можно привести в пример «Песнь о земле» Г. Малера, «Музыка перемен», «Музыка воды», «Музыка зимы» Дж. Кейджа, творчество А.Н. Черепнина и некоторые другие.

Совершенно изумляет на этом фоне традиционализма, закрытости и стремления в большей степени Китая к сохранности, консервации культуры, такие явления в музыке современных китайских композиторов академической направленности, как «китайская додекафония», алеаторика, политональность, электронная музыка с применением музыкально-компьютерных технологий. Применение этих композиторских техник описано и проанализировано, в частности, в работе китайского композитора

и музыковеда Пэн Чэна «Ладовая система юнь-гун-дяо и ее претворение в творчестве китайских композиторов XX века» [9]. В своих исследованиях Пэн Чэн анализирует применение китайской традиционной ладовой системы в музыке современных китайских композиторов, а также предлагает новые методы ладогармонического анализа.

Для нашего исследования это представляет интерес как ярчайший образец взаимодействия западной и восточной культур в широком смысле, и – уже – как образец для изучения и осмысления феномена музыкально-компьютерных технологий в сфере диалога культур на современном этапе. Обращает на себя внимание в этом смысле замечание Пэн Чэна относительно первых китайских «новых композиторов», которые начали писать музыку в 20-е годы прошлого века, осваивая западные композиционные техники в своих произведениях: «Конечно, эти композиторы прежде всего стремились к улучшению отечественной музыки посредством привнесения в свое творчество западной техники композиции, а не к «диалогу» с европейской музыкой, т.к. они не считали себя способными к такому «диалогу». В аспекте истории это вполне оправдано. «Диалог» не может быть между двумя людьми, каждый из которых говорит только по-своему. В начале прошлого столетия китайская музыка и музыка западная были именно такими культурами, говорящими на разных языках. И если Запад лишь изредка проявлял интерес к китайскому музыкальному «языку», то Китаю нужно было научиться понимать западный музыкальный язык, чтобы возникла возможность «диалога»» [9, с. 112 – 113].

Традиционная китайская ладовая система обнаруживает уникальные потенциальные возможности синтеза с такими техниками, как новомодальность, политональность, сериальность, додекафония. Интересно, что китайская додекафония «чаще всего выступает как ладовая. Иначе говоря, в звуковысотной серии и музыке проявляется природа системы юнь-гун-дяо» [9, с. 183]. Додекафония на Западе, испытав расцвет в творчестве композиторов «новой венской школы» (А. Шенберг, А. Берг, А. Веберн), потеряла свою популярность к концу XX века. В Китае же, напротив, додекафония получила новые ракурсы развития, обогащая традиционную ладовую системой (творчество Ван Лисаня, Пан Чиминя, Ван Цзянчжуня, Чжу Цзянэра, Луо Чжунжуна и др.). По ценнейшим автографам нот и электронным музыкально-компьютерным файлам исследователь анализирует компьютерно-электронную музыку произведения Чжан Сяофу для сопрано и электронной музыки «Горная фея», алеаторику в произведении «Ансян» («Едва ощущаемый аромат») Луо Чжунжуна, микроинтервалику в музыке Цюй Сяосуня и другие образцы [см. подробнее: 10, <https://sites.google.com/site/muzykalnaateoria/glava-3-lad-i-tonalnost/lad-i-tonalnost-v-xx-veke-v-kitajskoj-muzyke>].

Таким образом, открываются новые перспективы исследования восточной и западной культур. Необходимо пристальнее исследовать музыку китайских современных композиторов с целью выявления своеобразия воплощения западных музыкальных техник. Думается, это отдельная масштабная научная работа. Современные композиторские техники, в том числе электронные, а также музыкально-компьютерные технологии открывают новые пути научного осмысления в культурологической, искусствоведческой теории и практике [11; 12]. Как справедливо отмечает У-Ген-Ир, искоренить полностью пережитки «европоцентризма» и «доказать равенство наций не только в политическом, экономическом, но и в культурном отношении – задача современной культурологии и музыковедения [13]. Ныне настало время не только познания музыки Запада народами Востока, что происходит достаточно интенсивно, но и познание музыки Востока народами Европы. Во взаимообогащении музыки Востока и Запада видится одна из дорог развития мирового музыкального искусства» [9, с. 124-130]. Здесь возможны открытия, восхождение к новым вершинам научного познания, в том числе и с осмыслением феномена музыкально-компьютерных технологий в современном искусстве (см. работы [14; 15; 16]).

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А.И. Герцена*. 2004; Т. 4; № 9: 123 – 138.
2. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как социально-культурный фактор интеллектуального и эмоционального развития личности в школе цифрового века. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 5: 22 – 29.
3. Горбунова И.Б., Белов Г.Г. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
4. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 9: 105 – 108.

5. Алиева И.Г., Горбунова И.Б. Проблемы формирования когнитивного слуха профессионального музыканта. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 64; № 3: 169 – 171.
6. Алкон Е.М. *Музыкальное мышление Востока и Запада – континуальное и дискретное*. Автореферат диссертации ... доктора искусствоведения. Санкт-Петербург, 2002.
7. Шахназарова Н.Г. *Музыка Востока и музыка Запада: Типы музыкального профессионализма. Исследование*. Москва: Сов. композитор, 1983.
8. Королёва В.А. Музыка Дальнего Востока в условиях межкультурного диалога: история и современность. *Россия и АТР*. 2011; 3: 36 – 41.
9. Пэн Чэн. *Ладовая система юнь-гун-дяо и ее претворение в творчестве китайских композиторов XX века*. Санкт-Петербург: Композитор–Санкт-Петербург, 2013.
10. Мезенцева С.В. *Теория музыки*. Электронное учебное пособие для иностранных студентов вуза на базе Google-сайт. Available at: <https://sites.google.com/site/muzykalnaateoria/glava-3-lad-i-tonalnost/lad-i-tonalnost-v-xx-veke-v-kitajskoj-muzyke>
11. 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.
12. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 63; № 2: 206 – 210.
13. У-Ген-Ир. К проблеме изучения традиционной музыки стран Дальнего Востока (Китай, Корея, Япония). *Общество. Среда. Развитие*. 2008; 4: 122 – 132.
14. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю. Музыкально-компьютерные технологии как инновационный компонент современной культуры. *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2015; 4 (45): 159 – 163.
15. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
16. Алиева И.Г., Музыкальное творчество устной традиции: к проблеме сохранения нематериального культурного наследия. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 314 – 318.

References

1. 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; Т. 4; № 9: 123 – 138.
2. 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.
3. Gorbunova I.B., Belov G.G. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
4. Alieva I.G., Gorbunova I.B. O proekte sozdaniya intellektual'noj sistemy po katalogizacii i analizu muzyki narodov mira. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 9: 105 – 108.
5. Alieva I.G., Gorbunova I.B. Problemy formirovaniya kognitivnogo sluha professional'nogo muzykanta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; Т. 64; № 3: 169 – 171.
6. Alkon E.M. *Muzykal'noe myshlenie Vostoka i Zapada – kontinual'noe i diskretnoe*. Avtoreferat dissertacii ... doktora iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg, 2002.
7. Shahnazarova N.G. *Muzyka Vostoka i muzyka Zapada: Tipy muzykal'nogo professionalizma. Issledovanie*. Moskva: Sov. kompozitor, 1983.
8. Koroleva V.A. *Muzyka Dal'nego Vostoka v usloviyah mezhcivilizacionnogo dialoga: istoriya i sovremennost'*. *Rossiya i ATR*. 2011; 3: 36 – 41.
9. P'en Ch'en. *Ladovaya sistema yun'-gun-dyao i ee pretvorenie v tvorchestve kitajskih kompozitorov XX veka*. Sankt-Peterburg: Kompozitor-Sankt-Peterburg, 2013.
10. Mezenceva S.V. *Teoriya muzyki*. `Elektronnoe uchebnoe posobie dlya inostrannyh studentov vuza na baze Google-sajta. Available at: <https://sites.google.com/site/muzykalnaateoria/glava-3-lad-i-tonalnost/lad-i-tonalnost-v-xx-veke-v-kitajskoj-muzyke>
11. 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.
12. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; Т. 63; № 2: 206 – 210.
13. U-Gen-Ir. K probleme izucheniya tradicionnoj muzyki stran Dal'nego Vostoka (Kitaj, Koreya, Yaponiya). *Obschestvo. Sreda. Razvitie*. 2008; 4: 122 – 132.
14. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak innovacionnyj komponent sovremennoj kul'tury. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya. 2015; 4 (45): 159 – 163.
15. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
16. Alieva I.G., Muzykal'noe tvorchestvo ustnoj tradicii: k probleme sohraneniya nematerial'nogo kul'turnogo naslediya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 314 – 318.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 378

Товпич И.О., Director GBOU School № 8 with profound study of music series "Music", Frunze district of St. Petersburg (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

METATECHNOLOGY OF FORMATION OF VALUES OF END-TO-END (CONTINUOUS) EDUCATION IN DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY. The article highlights the pedagogical experience of the process of integration of information and artistic means of education in the system of general education on the example of secondary school with in-depth study of subjects of the musical cycle. The work illustrates the process of implementation of integration of information and artistic means of education in the system of general education with the use of modern music computer technologies as one of the tools in the formation of information educational environment of the school aimed at achieving new educational results by all participants of the educational process. Metatechnology of formation of values of through (continuous) education by means of modern creative digital educational environment is presented.

Key words: music computer technology, music computer, software, information technologies, general education, information educational environment, interactive educational technologies.

И.О. Товпич, директор ГБОУ СОШ №8 с углубленным изучением предметов музыкального цикла «Музыка» Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru

МЕТАТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ СКВОЗНОГО (НЕПРЕРЫВНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье освещён педагогический опыт реализации процесса интеграции информационных и художественных средств обучения в системе общего образования на примере средней общеобразовательной школы с углубленным изучением предметов музыкального цикла; проиллюстрирован процесс реализации интеграции информационных и художественных средств

обучения в системе общего образования с использованием современных музыкально-компьютерных технологий как одного из инструментов в формировании информационной образовательной среды школы, нацеленной на достижение новых образовательных результатов всеми участниками образовательного процесса; изложена метатехнология формирования ценностей сквозного (непрерывного) образования средствами современной творческой цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, музыкальный компьютер, программное обеспечение, информационные технологии, общее образование, цифровая образовательная среда, интерактивные образовательные технологии.

Подготовка образованного и интеллектуально-развитого поколения как важнейшее условие устойчивого развития и модернизации страны является приоритетной задачей современного образования, естественным образом возникает вопрос о методическом и методологическом обеспечении этого процесса. Так, например, популяризация научных знаний и идей в научно-развлекательных музейных центрах, дающих возможность участия в экспериментах, опытах и других познавательных действиях, стала одним из трендов современного музейно-педагогического процесса, а создание масштабных детских технопарков, позволяющих детям вести самостоятельную научно-исследовательскую деятельность, создало предпосылки для введения нового стандарта дополнительного образования в крупных городах и регионах.

Вместе с тем, школа по-прежнему остается тем местом, в котором ребенок проводит большую часть учебного дня и получает дополнительное образование. В некоторых случаях это сдерживает возможности развития в связи со слабым технологическим оснащением и (или) отсутствием соответствующих методических разработок, наглядных пособий, моделей, макетов и иных материалов, расширяющих информационно образовательное пространство. Как следствие – школьное образование остро нуждается в возможностях вести как научно-просветительскую, так и проектную деятельность на уровне, близком к подобным центрам, но, по возможности, собственными силами и без привлечения масштабного финансирования. С появлением в массовой доступности аддитивных технологий, Интернета и свободного программного обеспечения становится возможным формирование цифровой образовательной среды, интегрирующей знания, методические и иные разработки в этой области, в легко тиражируемом формате, позволяющем каждому учебному заведению, каждому ребенку или взрослому воспользоваться готовой разработкой дидактических учебных или иных развивающих материалов на основе аддитивных технологий или предложить свою собственную разработку. Идея подобных разработок не нова, и присутствовала в советской научно-технической периодике в виде разделов «сделай для школы», работая прекрасным мотивационным средством для будущих исследователей, но, к сожалению, по известным причинам дальнейшего развития не получила.

Развитие аддитивных технологий и лицензирования OpenSource породило подобные проекты в иноязычных сегментах Интернета, (например, www.thingiverse.com, myminifactory.com), но они ориентированы не только и не столько на образовательные задачи, а на сообщества людей, увлеченных аддитивными технологиями, и, как следствие, не имеют методических разработок по использованию предложенных там проектов в учебной деятельности.

Предлагаемый проект должен интегрировать вышеописанный опыт и создать среду, позволяющую преподавателям и учащимся обмениваться не только техническими разработками, но и способами использования их в образовательных учреждениях.

Внедрение новой эффективной модели синтеза общего и дополнительного образования детей силами общеобразовательного учреждения, доступной для тиражирования во всех регионах страны, обеспечивающей объединение усилий педагогических коллективов, родителей и учащихся для формирования системы ускоренного развития технических и творческих способностей детей (часто – в их взаимосвязи) с целью воспитания будущих инженеров, ученых, представителей творческих профессий, специалистов нового типа.

Возрождение мотивации школьников к получению наукоемких и инженерных профессий как возможности развития творческих способностей и реализации ценностей непрерывного образования, активное включение в этот процесс цифровых искусств и возможностей современной творческой цифровой образовательной среды [1; 2; 3].

Среди основных задач нашего проекта выделим следующие:

1) научить обучающегося вычленять и получать необходимую информацию (освоение метатехнологии самообучения) в современной цифровой образовательной среде;

2) обучить навыкам самомотивации, саморегуляции и самопонимания (практическое освоение психотехнологий – применение к себе «инструкций к человеческому организму»);

3) научить эффективной коммуникации (работа в команде) и результативному проблеморазрешению (метатехнологическое искусство ТРИЗ – технология решения изобретательских задач).

Формируемые у учащихся навыки:

Самомотивация, умение учиться (самообучение), саморегуляция, самопонимание, изобретательство, умение работать в команде.

Цифровое образовательное пространство «MAKE-4-SCHOOL» – это:

- среда ускоренного развития технических и творческих способностей детей;

- пространство творческого и методического взаимодействия;

- стимул формирования изобретательского мышления;

- опережающие технологии развития личностных ориентиров ребенка;

- новый образовательный формат для детей в области инженерных наук, основанного на интеграционной модели распространения технологических знаний и творческой проектно-командной деятельности.

Описание проекта «MAKE-4-SCHOOL»

Проект состоит из двух взаимодополняющих частей, предполагающих совместное развитие на протяжении нескольких лет и трансляцию опыта деятельности на другие образовательные организации.

Часть первая. Инновационная лаборатория.

Силами учащихся Школы «Музыка» в рамках внеурочной деятельности, уже собран 3Д принтер по проекту Prusa3, неоднократно модернизирован и идет работа над созданием крупноформатного 3Д принтера собственной конструкции на основе напечатанных деталей с использованием концепции RepRap. Более того, устройства активно используются в рамках курса музыкально-компьютерных технологий для прототипирования музыкальных инструментов оригинальных конструкций, мундштуков духовых инструментов и иных элементов, применяемых в учебном процессе. Тем не менее, одного или даже двух 3Д печатающих устройств в масштабах планируемых проектов недостаточно, так же желательно приобретение дополнительных аппаратных элементов для сборки новых проектов, как и не достаточно рабочих мест с персональными компьютерами, укомплектованными программным обеспечением для разработки 3Д моделей. Используемое в настоящее время свободное программное обеспечение OpenScad и Blender неплохо работает на маломощных компьютерах, но сдерживает развитие инженерно-проектировочных навыков учащихся. Существует возможность бесплатно установить учебные версии профессионального программного обеспечения, но требуется соответствующее ему аппаратное и дополнительное программное обеспечение которое без внешней финансовой помощи быть получено не может.

Часть вторая. Методический сайт с разработками MAKE-4-SCHOOL.RU

Создание цифровой образовательной среды, описывающей деятельность инновационной лаборатории, и методические разработки, возникающие как в процессе совместной работы учащихся, так и в рамках свободного обмена в сети Интернет, перевода зарубежных проектов и методического сегмента, позволяющего транслировать опыт успешных проектов не только школы «Музыка», но и других участников проекта.

Так, например, предлагается реализовать педагогически новый подход к обучению детей музыкальной грамотности, ориентированный на современного ребенка, воспитанного в значительной степени под влиянием компьютерной логики и эстетики. В частности, включение MIDI-клавиатуры на уроках музыки в общеобразовательной школе позволяет предоставить максимальные возможности для творческой активности каждого учащегося, независимо от его музыкальных способностей [4; 5; 6; 7; 8]. Отличием является и то, что изучение информатики в школе с углубленным изучением музыкальных дисциплин может быть

построено на материалах, имеющих отношение к музыке. Таким образом, на практике реализуется метаметодическая технология (метаметодический подход) и межпредметная интеграция: работа с музыкальным компьютером (МК) на уроке информатики создает необходимую базу для плодотворных занятий музыкой с использованием МК [9; 10] как инструмента обучения. Компьютерное музыкальное творчество является средством формирования информационной компетентности как учащегося, так и современного педагога-музыканта [11; 12; 13]. Так, активное включение МКТ в музыкально-образовательный процесс позволяет достичь следующих целей обучения:

- получение новых устойчивых образовательных результатов с учётом специфики изменяющегося общества и его современных запросов;
- создание интегрированной информационной среды обучения;
- формирование у обучающихся деятельностного исследовательского подхода в постижении знаний;
- овладение умением использовать компьютерную технику как практический инструмент для работы с применением МКТ;
- формирование у обучающихся умения самостоятельной постановки и решения творческих задач, критического отношения к существующим сведениям и информации, интеллектуального вовлечения в нужную проблему;

- воспитание у обучающихся активной позиции к познанию.

Использование МКТ в деятельности современного педагога-музыканта предполагает решение следующих задач:

- включить в систему музыкального обучения школьников современные технологии воспроизведения звука;
- существенно расширить набор информационных и иллюстративных материалов, доступных учащимся и педагогам на уроке и вне аудитории [14; 15];
- улучшить качество представления материала и сделать его более интересным и привлекательным для учащихся по сравнению с традиционными учебными пособиями;
- поддержать творческую и исследовательскую работу учащихся и педагогов и др.

Кроме решения этих приоритетных задач, применение МКТ и электронного музыкального инструментария позволяет использовать компьютерные сервисы, существенно облегчающие работу педагога и ученика: быстрый поиск информации, сохранение промежуточных результатов работы и её итогов, автоматическая проверка тестовых заданий и пр. Опираясь на лучшие образцы классической музыки, с помощью комплекса разработанных нами программ осуществляет внедрение МКТ в учебный процесс, что отвечает современному уровню образования [16; 17].

Библиографический список

1. 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.
2. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Дистанционные технологии в образовании: формирование цифровой образовательной среды развития одарённых детей и талантливой молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 5 (66): 236 – 239.
3. 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.
4. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
5. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 1: 69 – 73.
6. 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.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162–168.
8. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*, 2015; 6: 16 – 24.
9. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
10. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
11. 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.
12. 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*. 2014: 97 – 100.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Творческий проект в процессе обучения информатике студентов-музыкантов (в условиях педагогического вуза). *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2014; 3 (86): 214 – 221.
14. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
15. Гончарова М.С., Горбунова И.Б. Планшетные (мобильные) технологии в профессиональном музыкальном образовании. *Медиамузыка*. 2016; 6. Available at: http://mediamusical-journal.com/Issues/6_3.html
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. Электронные музыкальные инструменты: к проблеме становления исполнительского мастерства. *Электронные музыкальные инструменты. Теория и практика исполнительского мастерства: сборник статей*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург, 2017: 95 – 108.

References

1. 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.
2. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Distancionnye tehnologii v obrazovanii: formirovanie cifrovoj obrazovatel'noj sredy razvitiya odarennyh detej i talantlivoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 5 (66): 236 – 239.
3. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i 'emocional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 5: 22 – 29.
4. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 1: 69 – 73.
6. 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.
7. 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.
8. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*, 2015; 6: 16 – 24.
9. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
11. 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.
12. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O znachenii informacionnyh tehnologii dlya sovremennoj 'eksperimental'noj 'estetiki (muzykal'no-teoreticheskij aspekt). *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva: Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii*. 2014: 97 – 100.

13. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Tvorcheskij proekt v processe obucheniya informatike studentov-muzykantov (v usloviyah pedagogicheskogo vuza). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2014; 3 (86): 214 – 221.
14. 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.
15. 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
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. 'Elektronnye muzykal'nye instrumenty: k probleme stanovleniya ispolnitel'skogo masterstva. *'Elektronnye muzykal'nye instrumenty. Teoriya i praktika ispolnitel'skogo masterstva: sbornik statej. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg, 2017: 95 – 108.*

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 372.878

Khomutskaya N.Yu., senior lecturer, State budgetary educational institution of additional education for children "Children's Art School District Krasnoselsky" (St. Petersburg, Russia), E-mail: n_khomutskaya@mail.ru

ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENT AS AN IMPORTANT ELEMENT OF CULTURE OF PERFORMING SCALE IN THE ENVIRONMENT OF MODERN MUSICAL CREATIVITY. The article deals with the most important topics of projection to a completely new electronic musical instrument – a synthesizer. The modern film industry, as well as musical production, cannot exist without digital and analog sound processing systems. Algorithms for creating new sounds and their libraries reveal creative opportunities and cooperation among music and film professionals. Synthesis of sound manifests itself as the most important element in working with timbres allow achieving new colors and character, sound effects. The synthesizer changes the thinking of the modern musician and adds a new vision to the culture of the new musical performing skills.

Key words: Information Technology, musical education, musical articulation, architecture synthesizer, synthesizer, sound synthesis, electronic musical instrument.

Н.Ю. Хомутская, преподаватель ГБОУ ДОД «ДШИ Красносельского района», г. Санкт-Петербург, E-mail: n_khomutskaya@mail.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРЫ В ИСКУССТВЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА

В статье рассмотрены наиболее актуальные темы проекции элементов современной культуры исполнительского мастерства на совершенно новый электронный музыкальный инструмент – клавишный синтезатор. Существование современной киноиндустрии, а также музыкальный «продакшн» невозможны сегодня без использования цифровых и аналоговых систем звуковых обработок. Алгоритмы создания новых звуков и их библиотек раскрывают творческие возможности и сотрудничество среди специалистов музыки и кино. Синтез звука проявляет себя как важнейший компонент в работе с тембрами и позволяет добиться появления новых красок и характера, звуковых эффектов. Синтезатор изменяет мышление современного музыканта и добавляет новое видение в культуру нового музыкального исполнительского мастерства. В статье анализируются основные возможности электронного музыкального инструмента в искусстве исполнительского мастерства как важного элемента современной музыкальной культуры.

Ключевые слова: информационные технологии; музыкальное образование; музыкальная артикуляция; архитектура синтезатора; синтезатор; синтез звука; электронный музыкальный инструмент.

Музыкальное творчество XXI столетия настраивает практически каждого музыканта на сложный, интеграционный алгоритм работы посредством масштабного и быстро прогрессирующего роста и развития информационных технологий. На рабочем столе современного музыканта находится заранее подготовленная информационная система в виде: компьютера с программным обеспечением (нотно-издательские системы, виртуальная студия, аудио редактор, аудио интерфейс, звукоусилительная аппаратура, коммутационные провода, средства ввода информации). Среда взаимодействия и алгоритм создания такого рабочего пространства не имеют технологических границ, и, тем самым, мотивируют современного музыканта быть информационно гибким к инновационным разработкам [1]. Практически невозможно определить объём итоговых знаний музыканта в силу постоянного прогресса, создания новых разработок, изменяющихся структур и инновационных пространств. В ряду бесконечного разнообразия как акустических, так и электронных музыкальных инструментов (ЭМИ) [2] стоит отметить уже сформировавшуюся и достаточно популярную категорию инструментов, таких как клавишный синтезатор. Учитывая современные тенденции развития музыкальной индустрии и стремление к объединению арт пространств от видео инсталляций до перформансов, смешению всех стилей временных искусств, появляется ряд новых и постоянно изменяющихся задач, которые должны разрабатываться в едином информационном пространстве и учитывать определенные параметры новых техник как при работе с современными синтезаторами, так и в процессе новых разработок. Клавишный синтезатор – это абсолютно новый, с ярко выраженной подачей

звука инструмент, работающий по принципу синтеза звука с помощью звуковых генераторов. В основе своей этот инструмент может звучать посредством появления тока в электрической сети, а управление этим звуком происходит с помощью осцилляторов, генераторов огибающих, фильтра и блока эффектов [3; 4]. Невозможно повторить и создать похожий тембр в силу индивидуальности управления процессом звукообразования. Такой способ работы со звуком открывает новые возможности проявления выразительности музыкального языка, новые краски, неограниченные возможности. Синтезаторы можно условно определить в три отдельные категории (учитывая характеристики их архитектуры):

- 1) монофонические и полифонические синтезаторы;
- 2) программные и виртуальные синтезаторы;
- 3) аналоговые и цифровые синтезаторы.

Аппаратные синтезаторы могут быть выполнены в виде звуковых модулей, с различными видами клавиатур, а также гибридные версии. Стоит отметить, что наличие клавиатуры не оставляет право на определённые родственные связи с такими инструментами как фортепиано, орган или аккордеон, имеющих схожие по визуальному представлению клавиатуры. Клавиатура у синтезатора – это лишь средство управления, ориентированная на традиционный способ игры. Техника исполнения на клавишном синтезаторе будет изменяться при выборе или создании тембра, исходя из его музыкальной природы, а звукоизвлечение и имитация технически будут отличаться от фортепианной техники [5]. Историческая лента в сравнении с традиционными классическими инструментами достаточно коротка, но стоит

отметить тот факт, что синтезаторы – это инструменты нового аналого-цифрового пространства, и скорость прогрессирования этой области деятельности человека позволяет сократить временную разницу в процессе вхождения данного инструмента в музыкальное сценическое искусство, и ЭМИ скоро займет своё достойное место как в образовательной среде, так и в профессиональной деятельности (см., например, работы [6; 7; 8; 9; 10]).

Методики игры на ЭМИ представляют ряд совершенно новых блоков знаний, которые в сумме для исполнителя представляют некую завершённую систему музыкального содержания и технического характера. Постоянное взаимодействие с частотными, модуляционными характеристиками, алгоритмами искажения тона, сдвиг тона по высоте, с пространственными и динамическими обработками, работа над музыкальной артикуляцией, все это – тома наук по элементарной физике, чертежным схемам, электронике, и базис музыкальных наук по инструментароведению, акустике помещений, звукорежиссуре [11; 12; 13; 14; 15]. В достижении высокопрофессиональных результатов современному музыканту необходимо расширять диапазон знаний, использовать технические и программные средства, работающих совместно для выполнения одной или нескольких схожих задач, создав программно-аппаратный музыкальный комплекс, позволяющий масштабировать исполнительские возможности и выбор управления музыкальной инсталляцией [16; 17; 18]. Современные синтезаторы лаконично переходят из сольной среды в среду коллективного музицирования, а также в сферу театральных представлений и киноиндустрии. Это инструменты нового поколения,

которые не имеют ограничений по природе работы со звуком, через них раскрывается индивидуальность исполнителя. Интеграция, например, клавишного синтезатора с виртуальной студией подключает проекцию музыкального программирования, работу с MIDI технологиями, что позволяет работать сразу в нескольких художественных направлениях. Каждый вид синтеза звука интегрирует ряд сложных и в тоже время интересных задач: это поиск необычного звучания, ориентированный на слуховое воображение исследователя, это возможность архивации библиотек и вклад в электронную палитру мира звуков, это эксперименты и создание электронных схем и коммутаций, вследствие чего рождение новых электронных музыкальных инструментов. Предназначение синтезатора и его финальный масштаб – это работа над собственной библиотекой звуков, рождение новых тембров, это настоящая искусство, сопряжённое с искусством алхимика, необъятные просторы музыкального творчества и величайший вклад в культуру нового исполнительского мастерства. Масштабы технологического прогресса и перспективы развития музыкально-компьютерных технологий (МКТ) [19; 20; 21] плотно развиваются в поле интерактивного творчества, позволяя тем самым раскрыть творческие потенциал не только профессиональных музыкантов, но и всех, кто любит музыку [22]. Синтезатор – это инструмент будущего музыканта-исполнителя, инструмент свободно программируемый, передающий всю палитру звукового дизайна и приглашающий слушателя в интересное, принципиально новое музыкальное путешествие; это важнейший элемент культуры исполнительского искусства

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. Т. 2: *Музыкальные синтезаторы: учебное пособие*. Допущено УМО по направлениям педагогического образования. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010.
2. 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. Составители: И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова, 2017: 95 – 108.
3. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
4. Горбунова И.Б. Компьютерные науки и музыкально-компьютерные технологии в образовании. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 428 – 432.
5. A Comprehensive Guide By David Crombie. *THE COMPLETE SYNTHESIZER*: 1984: 75 – 78.
6. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальный синтез: актуальное значение и перспективы развития. *Теория и практика общественного развития*. 2014; 19: 162 – 168.
8. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Теория и практика*. Saarbrücken, 2016.
9. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. О предпосылках обучения исполнительству на электронных музыкальных инструментах. *Казанский педагогический журнал*. 2016; 2-1 (115): 8 – 17.
10. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Музыка и кибернетика. *Музыка и время*. 2016; 11: 25 – 32.
11. 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.
12. Горбунова И.Б. *Архитектоника звука: монография*. Санкт-Петербург, 2014.
13. Горбунова И.Б., Панкова А.А., Родионов П.Д. *Компьютерная музыка. Том 2: Лаборатория звука: учебное пособие*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2016.
14. Брянецев М.М., Горбунова И.Б. Синтез информатики, музыкознания и акустики в современной творческой, педагогической и научно-исследовательской практике. *Региональная информатика – 2008: материалы XI Санкт-Петербургской Международной конференции*. 2008: 202 – 203.
15. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
16. 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.
17. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
18. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
19. Горбунова И. Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
20. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. *Региональная информатика и информационная безопасность: сборник трудов*. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. Санкт-Петербург, 2016: 224 – 228.
21. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; Т. 63. № 2: 206 – 210.
22. Хомуцкая Н.Ю. Проблемы инвестирования в разработку методики преподавания исполнительского мастерства и аранжировки на клавишном синтезаторе в процессе преподавания курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы межд. Научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 392 – 394.

References

1. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. T. 2: *Muzykal'nye sintezatory: uchebnoe posobie*. Dopuscheno UMO po napravleniyam pedagogicheskogo obrazovaniya. SPb: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2010.
2. 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. Sostaviteli: I.B. Gorbunova, K.B. Davletova, 2017: 95 – 108.

3. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorчества. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
4. Gorbunova I.B. Komp'yuternye nauki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obrazovanii. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 428 – 432.
5. A Comprehensive Guide By David Crombie. *THE COMPLETE SYNTHESIZER*: 1984: 75 – 78.
6. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
7. 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.
8. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *DIGITAL AUDIO WORKSTATION: Teoriya i praktika*. Saarbrücken, 2016.
9. 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.
10. Belov G.G., Gorbunova I.B. Muzyka i kibernetika. *Muzyka i vremya*. 2016; 11: 25 – 32.
11. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. *Informacionnye tehnologii v muzyke. Tom 4: Muzyka, matematika, informatika: Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayuschihsya po napravleniyu 050100 – Pedagogicheskoe obrazovanie*. Rossijskij gosudarstvennyj universitet imeni A. I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2013.
12. Gorbunova I.B. *Arhitektonika zvuka: monografiya*. Sankt-Peterburg, 2014.
13. Gorbunova I.B., Pankova A.A., Rodionov P.D. *Komp'yuternaya muzyka. Tom 2: Laboratoriya zvuka: uchebnoe posobie*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena. Sankt-Peterburg, 2016.
14. Bryancev M.M., Gorbunova I.B. Sintez informatiki, muzykoznaniya i akustiki v sovremennoj tvorcheskoj, pedagogicheskoy i nauchno-issledovatel'skoj praktike. *Regional'naya informatika – 2008: materialy XI Sankt-Petersburgskoj Mezhdunarodnoj konferencii*. 2008: 202 – 203.
15. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
16. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. `Eksperimental'naya `estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremennogo `etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorчества. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 289 – 293.
17. 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.
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. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena*. 2004; 4 (9): 123 – 138.
20. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': sbornik trudov*. Sankt-Petersburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya. Sankt-Peterburg, 2016: 224 – 228.
21. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; T. 63. № 2: 206 – 210.
22. Homutskaya N.Yu. Problemy investirovaniya v razrabotke metodiki prepodavaniya ispolnitel'skogo masterstva i aranzhirovki na klavishnom sintezatore v processe prepodavaniya kursov povysheniya kvalifikacii i professional'noj perepodgotovki. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy mezhd. Nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 392 – 394.

Статья поступила в редакцию 13.02.18

УДК 37.025

Shalaeva E.A., Head of Educational Methodological Laboratory Music Computer Technologies, postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: umlmlt@yandex.ru

MUSICAL CULTURE AND MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AS A FACTOR OF FORMATION OF SPIRITUAL VALUES OF FUTURE TEACHERS IN MODERN CONDITIONS. The article discusses issues related to the formation of musical culture of students of pedagogical universities. The work studies components of the concept "musical culture", the ways and directions of using modern means of musical and computer technologies in the field of mass musical education, as well as the main components of musical and educational programs that are understandable and accessible to a wide range of students and are an appropriate tool for the development of modern creative information educational environment.

Key words: musical culture, music computer technologies, higher education.

Е.А. Шалаева, зав. учебно-методической лабораторией «Музыкально-компьютерные технологии», аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: umlmlt@yandex.ru

МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье обсуждаются вопросы, связанные с формированием музыкальной культуры студентов педагогических вузов. Выделены компоненты понятия «музыкальная культура», рассмотрены пути и направления использования современных средств музыкально-компьютерных технологий в сфере массового музыкального воспитания, а также основные компоненты музыкально-образовательных программ, которые понятны и доступны для широкого круга обучаемых и являются адекватным инструментом разработки современной творческой информационной образовательной среды.

Ключевые слова: музыкальная культура, музыкально-компьютерные технологии, высшее образование.

*Жизнь была бы ошибкой без музыки
Фридрих Ницше*

На современном этапе развития общества перед человечеством встаёт вопрос не только о сохранении культуры и культурных традиций (средства для решения этой задачи становятся все более совершенными, емкими, доступными), но и при использовании новых средств трансляции накопленного опыта, наблюдается упадок интереса в среде молодежи к классическому музыкальному искусству, т. е. лучшим образцам человеческого творчества. В наше время страна нуждается в высококультурной и

воспитанной молодежи, способной овладеть и донести до будущих поколений культурное наследие прошлого, показывая собственным примером ценность человеческой личности через призыв его духовной культуры. Добиться этого можно только путем приобщения молодого поколения к высоким общечеловеческим ценностям.

Важную роль в решении этой проблемы играет музыка. Доступность, широкое распространение музыки с помощью современных технических средств массовой коммуникации, эмоциональная выразительность музыкального языка создают благоприятные условия для освоения личностью музыкальных

ценностей, поскольку значимым компонентом образования является развитие именно духовной, в том числе музыкальной культуры будущих педагогов [1].

Музыкальная культура – это сложная социальная система, которая включает в себя часть художественной культуры общества и представляет совокупность накопленных обществом ценностей музыкального искусства, а также деятельность людей и соответствующих учреждений по созданию, сохранению, распределению и потреблению этих ценностей.

Под музыкальной культурой личности подразумевается: во-первых, индивидуальный социально-художественный опыт, обуславливающий возникновение высоких музыкальных потребностей; во-вторых, свойства личности, показателями которых является музыкальная развитость (любовь к музыкальному искусству, эмоциональное ее восприятие, потребность в различных образцах художественной музыки, музыкальная наблюдательность) и музыкальная образованность (владение способами музыкальной деятельности, искусствоведческими знаниями, эмоционально-ценностное отношение к искусству и жизни, «открытость» к новым музыкальным направлениям, знаниям о современном искусстве, а также устойчивость музыкально-эстетических традиций, художественный вкус, критическое избирательное отношение к разнообразным музыкальным явлениям).

Выделяют 3 составляющие этого понятия:

- 1) нравственно-эстетические чувства и убеждения, музыкальные вкусы и потребности;
- 2) знания, навыки и умения, без которых невозможно освоение музыкального искусства (восприятие, исполнение);
- 3) музыкальные творческие способности, определяющие успех музыкальной деятельности [2].

Различные ученые-музыковеды (А.Н. Сохор, В.С. Цукерман), педагоги (Ю.Б. Алиев, Д.Б. Кабалецкий), социологи (Р.А. Тельчарова) подходят к определению музыкальной культуры с разных сторон. Существует немало мнений по данному вопросу. Р.А. Тельчарова, рассматривая структуру личности учителя, считает, что его музыкальная культура может рассматриваться как в широком, так и в узком значении. В узком значении, музыкальная культура – это одно из качеств, входящих в профессиональную культуру учителя. В широком смысле слова, музыкальная культура рассматривается как основание для требований к специалисту, к свойствам личности педагога, к профессионально значимым качествам [3].

Основанный в 1797 году, Петербургский Воспитательный дом, сегодня – Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена является старейшим учебным заведением по подготовке будущих учителей. Университет является одним из лидеров отечественного образования, крупнейшим культурно-просветительским центром, уникальным многопрофильным научно-образовательным комплексом, исповедующим принципы сохранения и развития лучших традиций академической науки и образования Российской и мировой культуры.

В РГПУ им. А.И. Герцена под руководством И.Б. Горбуновой создана учебно-методическая лаборатория «Музыкально-компьютерные технологии», где каждый студент, оказавшись однажды, хочет задержаться всегда. В нашем исследовании интерес студентов и их стремление в саморазвитии, позволили определить возможные пути приобщения к музыкальной культуре будущих педагогов с целью формирования общечеловеческих ценностей у них в условиях трансформации общества, (трансформации, как процесса приобретения обществом новых черт, соответствующих требованиям времени) [4]. Музыкально-ком-

пьютерные технологии (МКТ) – это новое направление в музыкальном творчестве и музыкальной педагогике, обусловленное быстрым развитием электронного музыкального инструментария (от простейших синтезаторов до мощных музыкальных компьютеров) [5; 6; 7].

Анализ предпочтений студентов различных факультетов РГПУ (среди которых – факультет социальных наук, факультет изобразительных искусств, институт компьютерных наук и технологического образования институт иностранных языков и институт детства) выявил у студентов потребность в саморазвитии через новый вид деятельности – включение в созидание музыки в процессе освоения азов классической гармонии средствами музыкально-компьютерных технологий [8].

В рамках проведения педагогического эксперимента автором статьи было организовано внеурочное обучение студентов по программе «Интерактивные сетевые технологии обучения музыке», разработанной на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена во взаимодействии с американским музыковедом и педагогом Е. Хайнер – разработчиком компьютерной обучающей программы «Soft Way to Mozart» [9; 10; 11; 12]. Использование МКТ способствовало широкому развитию интереса к осознанному прочтению и исполнению фортепианной музыки у 100% студентов РГПУ им. А.И. Герцена, принявших участие в пилотировании системы. Все участники научились играть музыкальные произведения на фортепиано двумя руками по нотам и наизусть в условиях групповых занятий от 5 до 10 человек (с одним преподавателем). Большинство участников справились с разучиванием пьес начальных классов ДМШ и приступили к разбору более сложных произведений. Выбор визуальной презентации нотного письма основывался на личном выборе, связанным с предварительным опытом каждого студента и варьировался: некоторые выбрали оригинальную нотацию (более 50%), другие – упрощенную буквенную.

В стремлении повысить свой музыкальный образовательный уровень, а вместе с ним и общий культурный уровень развития личности, все студенты проявили интерес к изучению нотной грамоты и основ музыкального языка. В начале исследования студентам были заданы несложные вопросы: «Когда возникло музыкальное искусство?»; «Откуда произошли названия нот?»; «Почему нот 7?»; «Если в музыкальном языке ноты – это буквы и их 7, а в любом другом букв гораздо больше, почему так сложно овладеть им и так легко понять?»; и др. Опрос показал, что чувственные сопереживания, способные донести музыкальные произведения более доступны, т. к. не требуют аналитических способностей и мозговой активности, а наоборот раскрывают душевные тонкие грани человеческого восприятия высвобождая эмоциональную сферу. «Музыка – единственный всемирный язык, его не надо переводить, на нем душа говорит с душой» – Б. Авербах. В процессе исследования у студентов возник естественный интерес к изучению музыки как науки, через классические образцы произведений, собственное музицирование, в стремлении постичь классическую гармонию и тайны гармонического звучания.

Мотивы удовлетворения духовно-социальных потребностей (самоуважение, признание, самореализация и саморазвитие) появляются, когда первичные материальные потребности, в какой-то мере, удовлетворены. Необходимость удовлетворить духовные потребности, а также потребность в признании, самореализации и саморазвитии является неотъемлемой частью жизни каждого человека [13; 14; 15]. Под действием этих мотивов человек создает письменность, музыку, искусство и науку, а педагог несет это в массы, закладывая в подрастающем поколении основы духовных ценностей.

Библиографический список

1. Михайлова Т.А. Развитие музыкальной культуры студентов педагогического колледжа как педагогическая проблема. *Проблемы социализации и развития культуры учащейся молодежи*, 2010; 10: 115 – 119.
2. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. *Методика музыкального воспитания в школе*: учебник для учащихся пед. училищ. Москва: Просвещение, 1998.
3. Тельчарова Р.А. *Уроки музыкальной культуры*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991.
4. Горбунова И.Б. Педагогический университет сегодня: новые педагогические технологии (на примере деятельности учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии»). *Мир науки, культуры, образования*. 2016; Т. 61; № 6: 256 – 260.
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 как социально-культурный фактор интеллектуального и эмоционального развития личности в школе цифрового века. *Общество: философия, история, культура*. 2015; № 5: 22 – 29.
7. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в подготовке музыканта-педагога. В сборнике: *Региональная информатика и информационная безопасность*: сборник трудов. Санкт-Петербургское общество информатики, вычислительной техники, систем связи и управления. 2016: 224 – 228.

8. Шалаева Е.А. Развитие общекультурных компетенций студентов с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60): 230 – 233.
9. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Хайнер Е. Музыкально-компьютерные технологии как информационно-трансляционная система в Школе цифрового века. *Вестник Орловского государственного университета*. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014; 4 (39): 99 – 104.
10. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016. № 1: 69 – 73.
11. Горбунова И.Б., Шалаева Е.А. Музыкальный инструмент для каждого учащегося в Школе цифрового века. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 10: 247 – 253.
12. Горбунова И.Б. Методические аспекты толкования функционально-логических закономерностей музыки и музыкально-компьютерные технологии: системы музыкальной нотации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 10: 69 – 77.
13. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
14. Горбунова И.Б., Шалаева Е.А., Товпич И.О. Комплексная модель обучения музыке и развития творческих способностей обучающихся в Школе цифрового века с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 12: 250 – 254.
15. 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.

References

1. Mihajlova T.A. Razvitiye muzykal'noj kul'tury studentov pedagogicheskogo kolledzha kak pedagogicheskaya problema. *Problemy socializacii i razvitiya kul'tury uchashchegosya molodezhi*, 2010;10: 115 – 119.
2. Dmitrieva L.G., Chernovanenko N.M. *Metodika muzykal'nogo vospitaniya v shkole: uchebnik dlya uchashchegosya ped. uchilisch*. Moskva: Prosveschenie, 1998.
3. Tel'charova R.A. *Uroki muzykal'noj kul'tury: kniga dlya uchitelya*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
4. Gorbunova I.B. Pedagogicheskij universitet segodnya: novye pedagogicheskie tehnologii (na primere deyatel'nosti uchebno-metodicheskoy laboratorii «Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii»). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; T. 61; № 6: 256 – 260.
5. 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.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak social'no-kul'turnyj faktor intellektual'nogo i `emocional'nogo razvitiya lichnosti v shkole cifrovogo veka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; № 5: 22 – 29.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v podgotovke muzykanta-pedagoga. V sbornike: *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost': sbornik trudov. Sankt-Peterburgskoe obschestvo informatiki, vychislitel'noj tehniki, sistem svyazi i upravleniya*. 2016: 224 – 228.
8. Shalaeva E.A. Razvitiye obschekul'turnyh kompetencij studentov s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5 (60): 230 – 233.
9. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Hajner E. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak informacionno-translyacionnaya sistema v Shkole cifrovogo veka. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Novye humanitarnye issledovaniya. 2014; 4 (39): 99 – 104.
10. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016. № 1: 69 – 73.
11. Gorbunova I.B., Shalaeva E.A. Muzykal'nyj instrument dlya kazhdogo uchashchegosya v Shkole cifrovogo veka. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 10: 247 – 253.
12. Gorbunova I.B. Metodicheskie aspekty tolkovaniya funkcional'no-logicheskikh zakonovnostej muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: sistemy muzykal'noj notacii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 10: 69 – 77.
13. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
14. Gorbunova I.B., Shalaeva E.A., Tovpich I.O. Kompleksnaya model' obucheniya muzyke i razvitiya tvorcheskih sposobnostej obuchaemyh v Shkole cifrovogo veka s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 12: 250 – 254.
15. 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.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 378

Yatsenkovskaya N.A., postgraduate, Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: 239mkl@mail.ru

INFORMATIZATION OF MUSICAL EDUCATION: INTERPRETATION OF MUSICAL LANGUAGE AS AN INFORMATION SYSTEM. At present, the innovative systems in music pedagogy are closely connected with using Music Computer Technologies (MCT) – an effective contemporary means of improving the quality of teaching music at all levels of the educational process. The MCT are an indispensable tool of educational process in propagating music masterpieces among the different social groups, as well as a unique technology for implementation of inclusive pedagogical process in training the people with disabilities. The author of the article focuses on the problem of teaching computer science to students of music universities through the integration of ICTs and musical-theoretical disciplines, which became the subject of special scientific and methodological research in the field of music education aimed at improving the quality and fundamental training of specialists in the field of music pedagogy.

Key words: computer science, music education, high-tech educational information environment, music pedagogy, music computer technologies, information technologies in music.

Н.А. Яценковская, аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: 239mkl@mail.ru

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАКТОВКА МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА КАК ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ

Музыкальная педагогика на современном этапе связана с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ) – современного и эффективного средства повышения качества обучения музыкальному искусству на всех уровнях образовательного процесса. МКТ являются незаменимым инструментом образовательного процесса для различных социальных групп в приобщении к высокохудожественной музыкальной культуре, а также уникальной технологией для реализации инклюзивного педагогического процесса при обучении людей с ограниченными возможностями здоровья. Разработанная образовательная технология делает доступным общение с музыкой в интерактивном режиме для любого контингента учащихся, включая обучаемых с ограниченными возможностями здоровья. Автором статьи акцентируется внимание на проблеме обучения информатике студентов музыкальных вузов посредством интеграции МКТ и музыкально-теоретиче-

ских дисциплин, что стало предметом специального научно-методического исследования в сфере музыкального образования, направленного на повышение качества и фундаментальности подготовки специалистов в области музыкальной педагогики.

Ключевые слова: информатика, музыкальное образование, высокотехнологичная информационная образовательная среда, музыкальная педагогика, музыкально-компьютерные технологии, информационные технологии в музыке.

Информатизация в различных видах её проявления стала неотъемлемой частью современного образования. Применение информационных технологий в музыке [1; 2; 3], становление и развитие музыкально-компьютерных технологий МКТ [4; 5; 6] породили новые направления в художественной сфере. Музыкальный компьютер [7] как инструмент творчества занимает своё место в профессиональном музыкальном образовании.

Музыкальный компьютер, став инструментом музыканта-исполнителя, и, особенно, музыканта-педагога требует от них подлинного владения всеми традиционными элементами музыкального языка, понимания основ акустики и психоакустики, умение осмыслить и логически объяснить те компоненты музыкальной ткани, которые и делают музыку высоким искусством, раскрывая её эстетическую сторону, наполняют смыслами и чувством.

Для музыканта необходимым становятся такой уровень владения музыкальным языком – информационным языком музыки во всей совокупности его элементов, который даст возможность объединять отдельные части в целостные структуры и умение оперировать ими в практической исполнительской, творческой и, особенно – педагогической деятельности [8]. Именно способность определять внутреннюю логику традиционных и нетрадиционных структур различного порядка, объединять их в системные комплексы, позволяет музыканту-творцу либо осознанно и произвольно находится в рамках конкретной системы, либо выходить за её пределы [9; 10; 11; 12; 13].

Общей инвариантной составляющей музыкального образования для музыкантов всех специальностей является музыкальная письменность, включающая в себя три основных уровня музыкальной информации: пространственный (звукосвязность), временной (ритм) и качественный-эстетический. Речь идёт здесь о средствах выразительности, как исполнительских, так и композиторских.

Под исполнительскими средствами понимаются факторы управления фразировкой, такие как динамика, агогика, артикуляция, индивидуальная тембральная палитра инструмента или голоса. Композиторские же средства условно делятся на три основных составляющих: *пространственную* (ладовые мелодические и гармонические структуры), *временную* (ритмические соотношения) и *колористическую* (обобщённые тембры инструментов). Ещё раз подчеркнём, что деление это сугубо условное, так как, например, музыкальная форма – категория пространственно-временная, а к колористическим относятся не только тембровые, но и ладово-функциональные интонационные аспекты.

Компоненты музыкального языка, связанные с качеством звучания (тембр, динамика, агогика), традиционно передающиеся «из уст в уста» на индивидуальных занятиях, фактически изучавшиеся эмпирическим путём, при обращении к цифровым технологиям требуют осмысления и логического объяснения (Ю. Парс, Е. Назайкинский, Ю. Холопов – см., например, работы [14; 15; 16; 17; 18]).

Базой для информационного подхода к освоению музыкального языка на основе принципов интертекстуального анализа становится музыкальная письменность как информационно-знаковая система. Традиционное заучивание набора элементов (звук-нота, звукоряд, лад, тональность, интервал, аккорд) уступает место выявлению их внутренних структурных закономерностей. Через структурный анализ проводится синтез (объединение) отдельных элементов в целостные системные комплексы. Например, все виды звукорядов и ладовых структур, типовые (частотные) мелодические и гармонические обороты, ритмические модели, пространственно-временные аспекты музыкальной формы и др. Особенно важно в сфере образования выявление, осмысление и объяснение роли компонентов музыкального языка в формировании музыкальной ткани. То есть музыки, и как процесса, и как эстетического объекта.

В классической академической традиции вся деятельность музыканта-исполнителя неотрывно связана с освоением и воспроизведением (посредством музыкального инструмента или голоса) предопределённого музыкального текста – готового продукта композиторского творчества. В этих условиях основной за-

дачей современного педагога-музыканта является осознанное и целенаправленное формирование у обучаемого полимодальных синестезий, а не только освоение с учеником конечного количества произведений.

Использование МКТ на разных уровнях музыкального образования (в том числе и при подготовке будущего педагога музыканта) оптимизирует процесс обучения. В частности, в значительной степени позволяет увеличить долю и эффективность самостоятельной работы студентов и учащихся. МКТ также служит универсальным интегрирующим фактором, который гармонично объединяет различные дисциплины музыкально-образовательного процесса, повышая качество преподавания. Таким образом, преподавание музыкальных дисциплин с использованием МКТ открывает новое направление в деятельности педагога-музыканта, которое может быть реализовано на всех уровнях и ступенях музыкально-образовательного процесса при условии применения информационного подхода к освоению музыкального языка. Информационные технологии в музыкальном образовании являются не только средством, открывающим новые формы организации образовательного процесса, но и фактором, диктующим необходимость в изменении содержания образования.

Ведение профессиональной деятельности на основе МКТ позволяет существенно расширить область применения полученных знаний в педагогической и творческой работе [19; 20; 21; 22].

В условиях применения в образовании информационных технологий выявление алгоритмических и структурных составляющих музыкального языка и геометрических закономерностей музыкального звукосвязного пространства не только представляют сугубо научный интерес, но и являются тем средством, которое облегчает освоение музыкального языка, делая его доступным каждому, независимо от уровня собственно музыкальных способностей.

Результаты проведённого нами экспериментального педагогического исследования, в котором приняли участие студенты и преподаватели Санкт-Петербургской консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, студенты и слушатели курсов повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена, студенты и преподаватели Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова, а также студенты и преподаватели Gratiass School (Higher School) г. Дэджон (Южная Корея) позволили нам выдвинуть следующие положения:

1. Интеграция МКТ и предметов музыкально-теоретического цикла является необходимым средством в обучении информатике студентов музыкально-педагогических специальностей, так как позволяет сформировать профессиональные компетенции, соответствующие современному уровню развития науки, технологий и музыкального искусства, построить обучение на основе следующих принципов:

- синтеза гуманитарного и естественно-научного знания;
- ориентации на активные формы и методы обучения (деятельностный, компетентностный и системно-информационный подходы), обеспечивающие формирование целостных системных представлений изучаемых объектов и явлений;
- педагогической целесообразности использования информационных технологий и МКТ в последующей профессиональной деятельности при проектировании педагогического процесса;

• целостного системного анализа поставляемых вместе с цифровыми технологиями педагогических решений на их основе, что в последствие сформирует способность к принятию самостоятельных решений в условиях профессиональной деятельности.

2. Комплекс интегративных заданий по информатике, основанный на представлении музыки как информационно-знаковой системы обеспечит качество и фундаментальность подготовки педагогов-музыкантов в области информатики и МКТ, а также музыкально-теоретических дисциплин. Это обусловлено такими факторами как:

- выявление структурных составляющих в элементах и компонентах музыкального языка осуществлено на основе информационного подхода с опорой на достижения современного музыкознания, что способствует актуализации профессиональных знаний, формированию информационной культуры;

- структура комплекса позволяет выделить инвариантную (связанную с освоением представлений и понятий информатики) и вариативную (связанную с освоением конкретного программного обеспечения) его части при реализации различных индивидуальных маршрутов обучения.

Новизна нашего исследования заключалась в том, что впервые обучение информатике студентов музыкальных вузов посредством интеграции МКТ и музыкально-теоретических дисциплин стало предметом специального научно-методического исследования в сфере информационно-технологического об-

разования будущих музыкантов, направленного на повышение качества и профессиональной подготовки специалистов, что хорошо согласуется с выводами авторов ряда фундаментальных работ, среди которых [25; 26].

Разработанная образовательная технология делает доступным общение с музыкой в интерактивном режиме для любого контингента учащихся, включая обучаемых с ограниченными возможностями здоровья [27; 28; 29].

Результаты теоретического исследования и проведенного педагогического эксперимента позволяют сделать вывод о необходимости формирования у студентов музыкальных вузов информационного подхода к понятиям современной музыкальной эстетики и содержательным компонентам музыкального языка в условиях функционирования высокотехнологичной творческой образовательной среды.

Библиографический список

1. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. В сборнике: *Современное музыкальное образование – 2010: материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2011: 128 – 131.
2. Горбунова И.Б. Информационные и музыкально-компьютерные технологии в музыкальном образовании. В сборнике: *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: 44 – 51.
3. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 63 (2): 206 – 210.
4. 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.
5. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
6. Горбунова И.Б. Музыкальное образование в цифровом пространстве. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016. 1: 69 – 73.
7. Горбунова И.Б. Музыкальный компьютер: моделирование процесса музыкального творчества. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
8. Белов Г.Г., Бергер Н.А., Горбунова И.Б. Общее музыкальное образование в школе цифрового века. *Научное мнение*. 2014; 10-2: 22 – 34.
9. Бергер Н.А. Клавиатура фортепиано как информационная система. *Вестник Челябинского ГУ*. Вып. 37. 2009; 35: 160–167.
10. Бергер Н.А. Музыкальная геометрия. *Культура & общество*. Available at: <http://www.e-culture.ru/Articles/2008/Berger1.pdf>
11. Бергер Н.А. *Современная концепция и методика обучения музыке (Голос нот)*. Санкт-Петербург: Каро, 2004.
12. Бергер Н.А. *Мелодия: пространственные параметры*: монография. Санкт-Петербург: Композитор, 2010.
13. Бергер Н.А. *Человек и музыка в XXI веке. Предпосылки обновления образовательной парадигмы*: монография. Lambert, 2012.
14. Горбунова И.Б. Акустические знания музыканта в современном медиаобразовательном пространстве: истоки проблемы и перспективы развития. *Инновационные технологии в медиаобразовании: сборник научных статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции*. 2014: 21 – 24.
15. Горбунова И.Б. О Юрии Николаевиче Рагсе. *Измерение музыки. Памяти Юрия Николаевича Рагса (1926-2012)*: сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2015: 1520.
16. Горбунова И.Б. «Акустические знания в системе музыкального образования» Ю.Н. Рагса и музыкально-компьютерные технологии в науке о музыке и профессиональном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование – 2015: материалы XIV Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. 2015: 213 – 218.
17. Горбунова И.Б. Воспоминания о Юрии Николаевиче Рагсе. *Музыка и время*. 2015; 11: 65 – 69.
18. 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.
19. Горбунова И.Б. Музыкальный звук: методические аспекты толкования. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 4: 95 – 100.
20. Горбунова И.Б. Музыкальные инструменты как синтезаторы музыкального звука. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 2: 89 – 93.
21. Горбунова И.Б. Аудиовизуальный синтез: история, современное состояние, перспективное значение для музыкальной теории и практики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 456 – 461.
22. Белов Г.Г., Горбунова И.Б. Новые горизонты музыкального исполнительского искусства. *Музыка и время*. 2016; 2: 16 – 24.
23. Горбунова И.Б. Методические аспекты толкования функционально-логических закономерностей музыки и музыкально-компьютерные технологии: системы музыкальной нотации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; 10: 69 – 77.
24. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Творческий проект в процессе обучения информатике студентов музыкальных вузов (в условиях педагогического вуза). *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2014; 3 (86): 214 – 221.
25. 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.
26. Горбунова И.Б., Заливадный М.С. Музыкально-теоретические воззрения Леонарда Эйлера: актуальное значение и перспективы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 2; № 4: 164 – 171.
27. 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.
28. Говорова А.А., Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как средство обучения людей с нарушениями зрения музыке. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 11: 298 – 301.
29. 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.

References

1. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. V sbornike: *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: 128 – 131.

2. Gorbunova I.B. Informacionnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. V *sbornike: 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 obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2017: 44 – 51.
3. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke i muzykal'nom obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 63 (2): 206 – 210.
4. 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.
5. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'noe obrazovanie v cifrovom prostranstve. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016. 1: 69 – 73.
7. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj komp'yuter: modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 145 – 148.
8. Belov G.G., Berger N.A., Gorbunova I.B. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole cifrovogo veka. *Nauchnoe mnenie*. 2014; 10-2: 22 – 34.
9. Berger N.A. Klaviatura fortepiano kak informacionnaya sistema. *Vestnik Chelyabinskogo GU*. Vyp. 37. 2009; 35: 160-167.
10. Berger N.A. Muzykal'naya geometriya. *Kul'tura & obschestvo*. Available at: <http://www.e-culture.ru/Articles/2008/Berger1.pdf>
11. Berger N.A. *Sovremennaya koncepciya i metodika obucheniya muzyke (Golos not)*. Sankt-Peterburg: Karo, 2004.
12. Berger N.A. *Melodiya: prostranstvennye parametry*: monografiya. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2010.
13. Berger N.A. *Chelovek i muzyka v XXI veke. Predposylki obnovleniya obrazovatel'noj paradigmy*: monografiya. Lambert, 2012.
14. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremenном mediaobrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Innovacionnye tehnologii v mediaobrazovanii: sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2014: 21 – 24.
15. Gorbunova I.B. O Yuri Nikolaeviche Ragse. *Izmerenie muzyki. Pamyati Yuriya Nikolaevicha Ragsa (1926-2012)*: sbornik nauchnyh statej. Sankt-Peterburg, 2015: 1520.
16. Gorbunova I.B. "Akusticheskie znaniya v sisteme muzykal'nogo obrazovaniya" Yu.N. Ragsa i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v nauke o muzyke i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2015: 213 – 218.
17. Gorbunova I.B. Vospominaniya o Yuri Nikolaeviche Ragse. *Muzyka i vremya*. 2015; 11: 65 – 69.
18. Gorbunova I.B. Akusticheskie znaniya muzykanta v sovremenном obrazovatel'nom prostranstve: istoki problemy i perspektivy razvitiya. *Vestnik Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Novye gumanitarnye issledovaniya*. 2015; 1 (42): 161 – 165.
19. Gorbunova I.B. Muzykal'nyj zvuk: metodicheskie aspekty tolkovaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 4: 95 – 100.
20. Gorbunova I.B. Muzykal'nye instrumenty kak sintezatory muzykal'nogo zvuka. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 2: 89 – 93.
21. 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.
22. Belov G.G., Gorbunova I.B. Novye gorizonty muzykal'nogo ispolnitel'skogo iskusstva. *Muzyka i vremya*. 2016; 2: 16 – 24.
23. Gorbunova I.B. Metodicheskie aspekty tolkovaniya funkcional'no-logicheskikh zakonornostej muzyki i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: sistemy muzykal'noj notacii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; 10: 69 – 77.
24. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Tvorcheskij proekt v processe obucheniya informatike studentov-muzykantov (v usloviyah pedagogicheskogo vuzsa). *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2014; 3 (86): 214 – 221.
25. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. 'Eksperimental'naya 'estetika: kompozicionnye i pedagogicheskie problemy sovremenного 'etapa komp'yuternogo muzykal'nogo tvorchestva. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; 21: 289 – 293.
26. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. Muzykal'no-teoreticheskie vozzreniya Leonarda 'Ejlera: aktual'noe znachenie i perspektivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; T. 2; № 4: 164 – 171.
27. 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-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj. 2011: 208 – 211.
28. 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.
29. 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.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 57.04

Anikina E.V., Cand. of Sciences (Biology), teaching assistant, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, PFUR (Moscow, Russia), E-mail: likanika2008@yandex.ru

Bruyanova M.V., Master student, Department of Judicial Ecology with a Course of Human Ecology, PFUR (Moscow, Russia), E-mail: maribru94@mail.ru

Laver B.I., Cand. of Sciences (Medicine), Professor, Department of Industrial Health Care, Institute of Professional Development (Moscow, Russia), E-mail: lbogdani@mail.ru

ECOLOGICAL BASIS OF PLANNING PLAYGROUND AREAS WITH THE INFLUENCE OF ANTHROPOGENIC ENVIRONMENTAL FACTORS. The article presents the data of the study of the ecological state and compliance with the rules of sanitary planning of playground areas Biryulyovo-Vostochnoe and Biryulevo-Zapadnoe megopolises. On 11 playgrounds sand samples were taken, the analysis of conformity of their arrangement and improvement of the requirements of sanitary norms and rules is carried out. Determination of helminths in samples of the sand taken from children's sandboxes was carried out according to the method N.Ah. Romanenko. Sampling was carried out by means of the envelope. The obtained results showed that in 73% cases the playgrounds (8 out of 11) are located close to highways, there are no barriers from pedestrians' area and automobile roads, in the territory of these playgrounds no landscaping is found. The researchers could not find data on the frequency of inspection and replacement of the sand in the playgrounds in the study areas. The sanitary and environmental sampling of sand in 29% of the identified helminthic eggs in children's playgrounds poses a potential threat of diseases of children of different helminthic infections.

Key words: megapolis, playgrounds, anthropogenic factors, helminthes, hygiene and sanitary conditions.

Е.В. Аникина, канд. биол. наук, ассистент каф. судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, г. Москва, E-mail: likanika2008@yandex.ru

М.В. Брюханова, магистр каф. судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, г. Москва, E-mail: maribru94@mail.ru

Б.И. Лавер, канд. мед. наук, проф. каф. промышленного здравоохранения, Институт повышения квалификации, г. Москва, E-mail: lbogdani@mail.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЛАНИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ ПЛОЩАДОК РАЙОНОВ С УЧЁТОМ ВЛИЯНИЯ АНТРОПОГЕННЫХ ФАКТОРОВ СРЕДЫ

В статье представлены данные изучения экологического состояния и соблюдения правил санитарно-гигиенического планирования детских площадок районов Бирюлёво-Восточное и Бирюлёво-Западное столичного мегаполиса. На 11 детских площадках были взяты образцы проб песка, проведен анализ соответствия их расположения и благоустройства по требованиям санитарных норм и правил. Определение гельминтов в пробах песка, взятых из детских песочниц, проводилось по способу Н.А. Романенко. Отбор проб проводился методом конверта. Полученные результаты показали, что в 73 случаях детские площадки (8 из 11) расположены близко к автомобильным дорогам, в них отсутствуют ограждения от пешеходных и автомобильных дорог, на территории данных площадок отсутствует озеленение. Также не было найдено данных о периодичности проведения осмотра и замены песка в детских площадках на исследуемых территориях. Санитарно-экологический отбор проб песка в 29% выявил яйца гельминтов на детских площадках, что несет потенциальную угрозу заболевания детей различными гельминтозами.

Ключевые слова: мегаполис, детские площадки, антропогенные факторы, гельминты, санитарно-гигиенические правила.

Любой город представляет собой сложную систему взаимосвязи в системе «Человек – Среда» [1; 2]. В городских условиях наблюдается мощный процесс загрязнения окружающей среды [3]. Установлено, что территории с неблагоприятной экологической обстановкой составляют около 15% общей площади территории России, причем именно на этой территории проживает основная часть населения страны [4].

Плохие экологические условия значительно ухудшают здоровье детей, вызывая отравление токсинами и тяжелыми металлами [5]. Поэтому проблема сохранения и укрепления здоровья детского населения актуальна [6; 7].

В этой связи целью нашего исследования стало изучение экологического состояния и соблюдения правил санитарно-гигиенического планирования детских площадок районов Бирюлёво-Восточное и Бирюлёво-Западное столичного мегаполиса.

Так как рассмотреть все детские площадки Бирюлёво очень трудоёмко, для общего описания санитарно-экологического состояния мы произвольно выбрали 11 площадок, с которых были взяты образцы проб песка, а также проведен анализ соответствия их расположения и благоустройства по требованиям СНиП [8 – 10]. Определение гельминтов в пробах песка, взятых из дет-

ских песочниц проводилось по способу Н.А. Романенко. Отбор проб проводился методом конверта [11]. Также нами было проведено анкетирование жителей округа об экологическом состоянии территорий.

Оба района относятся к неблагоприятным районам Москвы, так как половина жилой части округа занимает промышленная зона. По данным Государственного доклада о состоянии здоровья населения Москвы, в данном районе отмечены самые высокие показатели по заболеваемости органов дыхания детей. Это связано с активной работой ТЭЦ-26, мусоросжигающего, бетонного заводов и близкого расположения оживлённой Московской кольцевой автомобильной дороги.

Анализ анкетных данных горожан, проживающих в данном районе, выявил следующие проблемы. Все жители отмечали неприятный запах воздуха. Из-за деятельности промышленных объектов в атмосферу выделяется большое количество пыли, сажи, угарного газа и прочих веществ, которые отрицательно влияют на дыхательные органы [12].

Взятые пробы и полученные результаты санитарно-гигиенического мониторинга исследуемого округа представлено на рисунке и в таблице.



Рис.1. Карта-схема расположения исследуемых детских площадок

Таблица 1

Оценка соответствия правилам СНиПа детских площадок районов Западного и Восточного Бирюлёво Южного административного округа г. Москвы

Требования СНиП	Номер пробы										
	Бирюлёво-Восточное						Бирюлёво-Западное				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Расстояние до дороги от 10 м	120	5	3	20	13	9	9	7	3	5	4
Расстояние до мусоросборника от 20 м	47	22	46	20	34	51	-	109	19	5	74
Озеленение	да	нет	да	да	да	нет	нет	да	нет	да	нет
Огорождение и изоляция площадки	нет	да	нет	да	нет	да	нет	нет	нет	да	нет
Наличие в пробе песка яиц гельминтов	да	да	нет	да	да	нет	нет	нет	да	да	нет

Эколого-гигиеническая оценка расположения исследуемых детских площадок показал неполное соответствие правилам СНиПа. Многие детские площадки (8 из 11) расположены близко к автомобильным дорогам, в них отсутствуют ограждения детских площадок от пешеходных и автомобильных дорог, на территории данных площадок отсутствует озеленение. Также не было найдено данных о периодичности проведения осмотра и замены песка в детских площадках на исследуемых территориях. Санитарно-экологический отбор проб песка в 29% выявил яйца гельминтов на детских площадках, что несет потенциальную угрозу заболевания детей различными гельминтозами. Наличие яиц гельминтов может быть связано с такими факторами как: отсутствие замены песка, наличие в районе бездомных животных (которых не было выявлено за время наблюдения) или выгулом животных на детских площадках.

Заключение. Таким образом, результаты нашего исследования показали, что:

1. Эколого-гигиеническое состояние исследуемых детских площадок не полностью соответствует правилам СНиПа.
 2. В 73% (8 из 11) детские площадки расположены близко к автомобильным дорогам.
 3. В 100% отсутствуют ограждения детских площадок от пешеходных и автомобильных дорог и нет зелёных насаждений.
 4. Отсутствуют данные о периодичности проведения осмотра и замены песка на детских площадках на исследуемых территориях.
 5. Санитарно-экологический отбор проб песка в 29% выявил яйца гельминтов на детских площадках.
- В связи с вышесказанным важно проведение следующих мероприятий: необходимо провести комплексную оценку загрязнения района Бирюлёво промышленными объектами, устранить недочёты планировки детских площадок, а также провести санитарную обработку песка.

Библиографический список

1. Родионова О.М., Глебов В.В. Влияние видеоэкологии современного мегаполиса на психофизиологическое состояние населения. *Актуальные проблемы экологии и природопользования*. Сборник научных трудов. 2014; 497 – 499.
2. Садовникова Ю.М. *Влияние техногенных нагрузок окружающей среды на показатели здоровья детей из дошкольных образовательных учреждений*. Диссертация ... кандидата биологических наук. 2011.
3. Михайлова Е.В. *Гигиеническая оценка влияния антропогенных факторов окружающей среды на здоровье детей и подростков промышленного города*. Диссертация ... кандидата медицинских наук. 2005.
4. Шабунцова А.А. *Здоровье населения в России: состояние и динамика*. монография. Вологда: ИСЭРТ РАН, 2010.
5. Аскарова Д.А., Глебов В.В. Мониторинг загрязнения и накопления тяжелых металлов в растениях на темно-каштановых почвах республики Казахстан. *Экология и управление природопользованием: сборник научных трудов Первой всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Под ред. А.М. Адама. 2017; Вып. 1: 103 – 104.
6. Сидельникова Н.Ю., Глебов В.В. Уровень умственной деятельности младших школьников в разных средовых условиях крупного города. *Актуальные проблемы экологии и природопользования: сборник научных трудов*. 2014; 369 – 372.
7. *Государственный доклад «О состоянии окружающей природной среды Российской Федерации в 2000 году»*. Москва, 2001.
8. СНиП 35-01-2001 *Нормы и правила проектирования детских площадок при комплексном благоустройстве территории города Москвы*.
9. ТSN 30-307-2002 *Нормы и правила проектирования комплексного благоустройства на территории города Москвы*.
10. СанПиН 2.4.1.1249-03 *Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных учреждений*.
11. МУК 4. 2. 796 – 99. *Методы санитарно-паразитологических исследований*.
12. Глебов В.В., Михайличенко К.Ю., Чижов А.Я. Состояние атмосферы Москвы. *Вестник Московского городского педагогического университета*. Серия «Естественные науки». 2011; 2: 36 – 44.

References

1. Rodionova O.M., Glebov V.V. Vliyanie video'ekologii sovremennogo megapolisa na psihofiziologicheskoe sostoyanie naseleniya. *Aktual'nye problemy 'ekologii i prirodoopol'zovaniya*. Sbornik nauchnykh trudov. 2014; 497 – 499.
2. Sadovnikova Yu.M. *Vliyanie tehnogennykh nagruzok okruzhayushej sredy na pokazateli zdorov'ya detej iz doskol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenij*. Dissertatsiya ... kandidata biologicheskikh nauk. 2011.
3. Mihajlova E.V. *Gigienicheskaya ocenka vliyaniya antropogennykh faktorov okruzhayushej sredy na zdorov'e detej i podrostkov promyshlennogo goroda*. Dissertatsiya ... kandidata medicinskih nauk. 2005.
4. Shabunova A.A. *Zdorov'e naseleniya v Rossii: sostoyanie i dinamika*. monografiya. Vologda: IS'ERT RAN, 2010.
5. Askarova D.A., Glebov V.V. Monitoring zagryazneniya i nakopleniya tyazhelykh metallov v rasteniyah na temno-kashtanovykh pochvah respubliky Kazahstan. *'Ekologiya i upravlenie prirodoopol'zovaniem: sbornik nauchnykh trudov Pervoy vsersijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Pod red. A.M. Adama. 2017; Vyp. 1: 103 – 104.
6. Sidel'nikova N.Yu., Glebov V.V. Uroven' umstvennoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov v raznykh sredovykh usloviyakh krupnogo goroda. *Aktual'nye problemy 'ekologii i prirodoopol'zovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. 2014; 369 – 372.
7. *Gosudarstvennyj doklad «O sostoyanii okruzhayushej prirodnoj sredy Rossijskoj Federacii v 2000 godu»*. Moskva, 2001.
8. SNiP 35-01-2001 *Normy i pravila proektirovaniya detskih ploschadok pri kompleksnom blagoustrojstve territorii goroda Moskvy*.
9. TSN 30-307-2002 *Normy i pravila proektirovaniya kompleksnogo blagoustrojstva na territorii goroda Moskvy*.
10. SanPiN 2.4.1.1249-03 *Sanitarno-epidemiologicheskie trebovaniya k ustrojstvu, soderzhaniyu i organizacii rezhima raboty doskol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenij*.
11. МУК 4. 2. 796 – 99. *Metody sanitarno-parazitologicheskikh issledovaniy*.
12. Glebov V.V., Mihajlichenko K.Yu., Chizhov A.Ya. Sostoyanie atmosfery Moskvy. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. Seriya «Estestvennye nauki». 2011; 2: 36 – 44.

Статья поступила в редакцию 12.02.18

УДК 372.3

Isaev K.V., senior teacher, Department of Environmental Monitoring and Forecasting, PFUR (Moscow, Russia),
E-mail: kons_is@mail.ru

Mikhaylichenko K.Yu., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Forensic Ecology with a Course of Human Ecology, PFUR (Moscow, Russia), E-mail: ksecofak@yandex.ru

THE INTRODUCTION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN MULTICULTURAL EDUCATION BY THE EXAMPLE OF PFUR. The article presents an analysis of the development of information and communication technologies (ICT) in the educational sphere. The article shows the urgent need for the development of network resources in education and the use of ICT in multicultural education. The analysis of the regulatory and advisory base in the field of information technology development is given. Special attention is paid to the wide representation of open educational resources on the Internet, which will significantly expand the audience and opportunities for training of the general population of the country. The article presents educational directions in the Peoples' Friendship University of Russia, where ICT is actively used in educational programs for bachelors and masters in such areas as management (38.03.02) of enterprises of science-intensive industries; management (27.03.04) in technical systems and physical and mathematical methods and models in the management of complex technical systems of rocket and space technology.

Key words: information and communication technologies, education, students, teachers, personal site, educational resources.

К.В. Исеев, ст. преп. каф. экологического мониторинга и прогнозирования, РУДН, г. Москва, E-mail: kons_is@mail.ru
К.Ю. Михайличенко, канд. биол. наук, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, г. Москва,
 E-mail: ksecofak@yandex.ru

ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ РУДН

В статье представлен анализ развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательной сфере. Показана острая необходимость развития сетевых ресурсов в образовании и использования ИКТ в условиях поликультурного образования. Приведён анализ нормативной и рекомендательной базы в области развития информационных технологий. Особое внимание уделяется широкому представлению в интернете открытых образовательных ресурсов, которые позволяют значительно расширить аудиторию и возможности обучения широких слоев населения страны. Представлены учебные направления в Российском университете дружбы народов, где активно используются ИКТ в образовательных программах подготовки бакалавров и магистров по таким направлениям, как менеджмент (38.03.02) предприятий наукоемких отраслей промышленности; менеджмент (27.03.04) в технических системах и физико-математические методы и модели в управлении сложными техническими системами ракетно-космической техники.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, образование, студенты, преподаватели, личный сайт, образовательные ресурсы.

Информационные, компьютерные технологии вошли в нашу жизнь и стали неотъемлемой частью нашей жизни. Студенты во всем мире в своей повседневной жизни используют информационные, компьютерные технологии, которые значимо влияют на социально-психологическую адаптацию человека [1; 2]. На информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ) уже выросло новое поколение, которые не видят жизни без владения цифровыми технологиями. Поэтому учащиеся настроены и ожидают от высшей школы широкого применения в образовательной сфере широкого применения ИКТ. В этой связи задача преподавателей максимально использовать ИКТ в образовательных целях, для лучшей наглядности подаваемого учебного материала и интерактивности [3].

Оценка использования ИКТ в образовательной сфере в Российской Федерации показывает пока не достаточно широкое применение преподавателями новых технологий. Безусловно, за последние 20 лет знания и навыки ИКТ среди преподавателей возрос. Но и те, кто владеет навыками работы с ИКТ, делают это без учёта новых запросов, которые ставит бизнес и общество перед учащимися [3]. Поэтому преподавательскому сообществу необходимо обладать практическими навыками использования ИКТ не только на бытовом уровне, но и знать требования предъявляемые новыми стандартами в области образовательной системы РФ [3].

Важно отметить, что мировое сообщество уделяет серьёзное внимание информационным технологиям в области образования. Так, например, ЮНЕСКО в ряде стран, таких, как Япония, США, Великобритания, Италия, Франция, КНР и Индия, были разработаны и предложены интересные проекты, направленные на стандартизацию использования ИКТ преподавательским сообществом [3]. В 2008 г. специалистами Института по информационным технологиям в образовании ЮНЕСКО (ИИТО) даны различные рекомендации по использованию ИКТ, в которой даны нормы и требования по ИКТ-компетентности учителей [4]. Представленные разработки и рекомендации являются усилиями международного сообщества решения проблем в этой области [4; 5].

Необходимо отметить, что Россия тоже предпринимает шаги в этом направлении. Так, нормы применения ИКТ в образовательной сфере регламентированы в следующих нормативных документах: «Формирование единой информационно-образовательной среды на уровне образовательного учреждения, региона и системы образования в целом обуславливает необходимость разработки комплекса национальных стандартов, устанавливающих требования к образовательным технологиям и средствам обучения». Стандартизованы общие положения, термины, и определения, а также разработаны электронные образовательные технологии в образовательной сфере, которые представлены в ГОСТе Р 52652-2006 и в ГОСТе Р 52653-2006 [6; 7].

Использование ИКТ в образовательной сфере дает возможность применения различного спектра дистанционных образовательных технологий. В этой связи в России был принят регламентированный документ, представленный ГОСТе Р 53620-2009. Данный документ был разработан и введен 01.01.2011. Принятие этого документа устанавливает общие требования к электронным образовательным ресурсам в Российской Федерации [7].

Одним большим недостатком в области использовании электронных образовательных ресурсов России является их слабая представленность в свободном доступе, что, безусловно, сильно тормозит образовательный процесс. Поэтому важно максимальное расширение в свободном доступе открытых образовательных ресурсов.

По нашему мнению, сегодня образовательная политика в области ИКТ необходимо проводить на разных уровнях: на международном, государственном и региональном уровнях. Это даёт возможность широкому вовлечению граждан в поликультурное образование. В этой связи Российский университет дружбы народов прилагает серьезные усилия. Так, направления подготовки студентов-бакалавров по ИКТ осуществляется специальности менеджмент (38.03.02) по управлению предприятиями наукоемких отраслей промышленности; (27.03.04) по управлению в технических системах и физико-математические методы и модели в управлении сложными техническими системами ракетно-космической техники [9].

Направления подготовки в ИКТ студентов – магистров проводится по специальности экономика (38.04.01) по управлению наукоемкими отраслями и по специальности экономика космической деятельности; по специальности менеджмент (38.04.02) по инновационному менеджменту в промышленности; Организации и управление космической деятельностью; Управление конкурентоспособностью в ракетно-космической отрасли. Также в подготовке магистров в ИКТ представлены по направлению 02.04.02 – Фундаментальная информатика и информационные технологии по информационным технологиям и искусственному интеллекту в компьютерном моделировании; Математическому моделированию в космических исследованиях. Успешно также направление 27.04.04 – Управление в технических системах; Физико-математические методы и модели в управлении сложными техническими системами ракетно-космической техники [9].

Многообещающим для студентов представляется создание в Российском университете дружбы народов магистерской программе «Технологический менеджмент в ракетно-космической отрасли» по направлению 27.04.04 «Управление в технических системах», а также программы аспирантуры и докторантуры, которая будет осуществляться Институтом космических технологий и ФГУП «НПО «Техномаш». Уникальность программы в том, что весь учебный процесс будет проходить на базовом предприятии ФГУП «НПО «Техномаш». Это поможет магистрам совмещать теоретическую подготовку и практические навыки. Также, благодаря этому сотрудничеству, на кафедре будет организована научно-исследовательская работа с учётом целей и задач предприятия. Основная цель программы заключается в подготовке высококвалифицированных специалистов в области современного инжиниринга, управления бизнес-процессами и бережливого производства в ракетно-космической отрасли. Все представленные программы подготовки специалистов в РУДН строятся на ИКТ и отвечает современным запросам со стороны бизнеса и развития новых технологий [9].

Закключение. Таким образом, сетевые ресурсы, личные странички преподавателей во всём своём многообразии призваны содействовать поликультурному образованию в Российской Федерации. Широкое внедрение ИКТ в образовательную

практику преподавателей на занятиях и в дистанционной форме обучения способствует развитию логического и критического мышления, воображения, самостоятельности и отвечает новым вызовам. В результате этого процесс обучения становится не-

скучным, разнообразным и творческим. Культурное разнообразие страны и мира становится близким и понятным. Всё это в целом позволяет любой личности интегрироваться в мировое сообщество.

Библиографический список

1. Питкевич М.Ю., Аракелов Г.Г., Глебов В.В. Стрессоустойчивость как основа психического здоровья личности человека. *Экология, здоровье и образование в XXI веке. Глобальная интеграция современных исследований и технологий*: материалы III Кавказского экологического форума. 2017: 196 – 199.
2. Суворова И.Ю., Глебов В.В. Социальное исключение как одна из форм дезадаптации человека. *Экология, здоровье и образование в XXI веке. Глобальная интеграция современных исследований и технологий*: материалы III Кавказского экологического форума. 2017: 228 – 231.
3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография. Под редакцией Бадарча Дендева. Москва: ИИТО ЮНЕСКО. 2013. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf>
4. *Образовательные ресурсы сети Интернет для основного общего и среднего (полного) общего образования*: каталог. Главный редактор А.Н. Тихонов. Москва, 2006.
5. *Аналитическая записка ИИТО. Август 2011 г. Электронные образовательные ресурсы нового поколения*. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214693.pdf>
6. *Образовательные ресурсы сети Интернет для основного общего и среднего (полного) общего образования*: каталог. Выпуск 2. Главный редактор. А.Н. Тихонов. Москва, 2007.
7. *Медиаобразование 2013*: сб. трудов Международного форума конференций «Медиаобразование 2013». Москва, 31 октября – 02 ноября 2013 г. Под редакцией И.В. Жилавской. Москва: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013.
8. *Отчет ИИТО о деятельности за 2012 -2013 гг.* Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214725.pdf>
9. *Институт космических технологий РУДН*. Available at: <http://ikt-rudn.ru/>

References

1. Pitkevich M.Yu., Arakelov G.G., Glebov V.V. Stressoustojchivost' kak osnova psicheskogo zdorov'ya lichnosti cheloveka. *'Ekologiya, zdorov'e i obrazovanie v XXI veke. Global'naya integraciya sovremennyh issledovanij i tehnologii'*: materialy III Kavkazskogo `ekologicheskogo foruma. 2017: 196 – 199.
2. Suvorova I.Yu., Glebov V.V. Social'noe iskl'yuchenie kak odna iz form dezadaptacii cheloveka. *'Ekologiya, zdorov'e i obrazovanie v XXI veke. Global'naya integraciya sovremennyh issledovanij i tehnologii'*: materialy III Kavkazskogo `ekologicheskogo foruma. 2017: 228 – 231.
3. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii: monografiya. Pod redakciej Badarcha Dendeva. Moskva: IITO YuNESKO, 2013. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf>
4. *Obrazovatel'nye resursy seti Internet dlya osnovnogo obschego i srednego (polnogo) obschego obrazovaniya*: katalog. Glavnyj redaktor A.N. Tihonov. Moskva, 2006.
5. *Analiticheskaya zapiska IITO. Avgust 2011 g. 'Elektronnye obrazovatel'nye resursy novogo pokoleniya*. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214693.pdf>
6. *Obrazovatel'nye resursy seti Internet dlya osnovnogo obschego i srednego (polnogo) obschego obrazovaniya*: katalog. Vypusk 2. Glavnyj redaktor. A.N. Tihonov. Moskva, 2007.
7. *Mediaobrazovanie 2013*: sb. trudov Mezhdunarodnogo foruma konferencij «Mediaobrazovanie 2013». Moskva, 31 oktyabrya – 02 noyabrya 2013 g. Pod redakciej I.V. Zhilavskoj. Moskva: RIC MGGU im. M.A. Sholohova, 2013.
8. *Otchet IITO o deyatelnosti za 2012 -2013 gg.* Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214725.pdf>
9. *Institut kosmicheskikh tehnologii RUDN*. Available at: <http://ikt-rudn.ru/>

Статья поступила в редакцию 08.02.18

УДК 372.3

Isaev K.V., senior teacher, Department of Environmental Monitoring and Forecasting, PFUR (Moscow, Russia),
E-mail: kons_is@mail.ru

Mikhaylichenko K.Yu., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Forensic Ecology with a Course of Human Ecology, PFUR (Moscow, Russia), E-mail: ksecofak@yandex.ru

INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY EDUCATION. The article analyzes the difficulties in integration and development of modern information and communication technologies in the educational sphere in the university system. This is primarily due to the fact that when using information technologies for each subject area of the educational process may coincide or differ significantly in individual components. For successful integration of information and communication technologies it is necessary to maximize the free access of open educational resources. The solution to this problem is associated with the solution of several problems. The first objective is to develop tools to support the essential needs of the learning process. The second task is the development and creation of educational and methodological material, in which in addition to information content (lecture material) it is important to provide students with laboratory works and tasks for teaching students practical skills.

Key words: information and communication technologies, education, students, teachers, integration, educational resources.

К.В. Исаев, ст. преп. каф. экологического мониторинга и прогнозирования, РУДН, г. Москва, E-mail: kons_is@mail.ru

К.Ю. Михайличенко, канд. биол. наук, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, г. Москва,
E-mail: ksecofak@yandex.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье анализируются сложности в интеграции и развитии современных информационно-коммуникационных технологий в образовательной сфере в системе высшей школы. Это в первую очередь связано с тем, что при использовании информационных технологий для каждой предметной области образовательного процесса может в отдельных компонентах совпадать или существенно отличаться. Для успешной интеграции информационно-коммуникационных технологий необходимо максимальное расширение в свободном доступе открытых образовательных ресурсов. Решение этой проблемы связано с постановкой нескольких задач. Первая задача связана с созданием инструментария для поддержки насущных потребностей

учебного процесса. Вторая задача – разработка и создание учебно-методического материала, в которой помимо информационного наполнения (лекционный материал) важно обеспечить студентов лабораторными работами и задачами для обучения учащихся практическим навыкам.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, образование, студенты, преподаватели, интеграция, образовательные ресурсы.

Интеграция информационных технологий в организацию учебного процесса образовательного заведения в настоящее время является одной из сложных, комплексных проблем в образовательной сфере, которая оказывает значимое воздействие на все стороны жизни и, в конечном счёте, на адаптацию человека [1 – 3]. Это связано с тем, что использование информационных технологий для каждой предметной области образовательного процесса может в отдельных компонентах совпадать или существенно отличаться. Современная система образования помимо традиционно-классической формы обучения учащихся требует создание открытого образования (возможность доступа электронных образовательных ресурсов). Поэтому важно максимальное расширение в свободном доступе открытых образовательных ресурсов. Решение по интеграции информационных технологий в систему высшей школы, можно разделить на два аспекта [4]:

1. Создание инструментария, который мог бы поддерживать насущные потребности учебного процесса. При создании такого инструментария в первую очередь важным видится формирование автоматизированной и технологической части образовательного процесса обучения. При этом также важно чтобы данный инструментарий вёл учёт контингента студентов и методическое обеспечение учащихся в системе дистанционного обучения.

2. Разработка и создание учебно-методического материала, в котором помимо информационного наполнения (лекционный материал) важно обеспечить студентов лабораторными работами и задачами для обучения учащихся практическим навыкам.

Несомненной ценностью информационных технологий при интеграции в учебный процесс является создание виртуальных лабораторий, функционально и максимально приближенных к реальным объектам исследования (различного рода тренажёры, моделирующие универсальные или специализированные системы) [4; 5].

При решении первой задачи, связанной с большими финансовыми затратами, которая для многих образовательных учреждений является неподъёмным грузом. Вторая задача требует разработки и решения большого объема достаточно типичных и рутинных задач. Для решения данной задачи во всем мире нашла широкую практику совместное участие и разработка программных продуктов на основе свободно распространяемого программного кода [4; 5].

Информационные обучающие программы должны включать в свой состав кроме программной оболочки, обучающей системы набор моделирующих систем, предназначенных для непосредственного исследования в статических и динамических процессах разных систем [5; 6].

При внедрении информационных ресурсов встаёт необходимость создания, как было ранее сказано, создание учебно-методического материала. Методологическая проблема обучения учащихся с использованием учебно-методического материала имеет свои специфические особенности, например, слабая на-

полненность учебно-методическим материалом образовательного процесса. Имеющиеся информационные наработки часто разрознены и плохо воспринимаемы для пользователей. Для решения данной проблемы необходимо решить следующие задачи [5 – 7].

Создание программного обеспечения, поддерживающее потребности процесса обучения и учебно-методического наполнения, способного адаптироваться к конкретным условиям работы и уровню знаний обучаемых. Разработка программного обеспечения даёт возможность организовать быструю и качественную подготовку учебно-методического материала преподавателями-предметниками. Данная разработка позволяет преподавателю не тратить большие усилия на выполнение формальных требований вычислительной системы, а для пользователей не затрачивать энергию на ознакомления с правилами работы новой обучающей программы [6].

Другой проблемой при интеграции информационной технологии в образовательной среде являются вопросы, связанные с защитой информации и авторских прав на всех этапах доступа пользователей к учебным электронным материалам от несанкционированного доступа до обеспечения беспрепятственного пользования системой обучаемым.

Существует также и техническая проблема, которая состоит в том, что для бесперебойной работы программно-аппаратного комплекса необходимо наличие развитого программного и методического обеспечения обучающей системы и базы данных, которые должны храниться в течение всего цикла обучения.

При обеспечении методического наполнения учебных электронных ресурсов важно разработать сквозные планы обучения студентов по естественно-научным дисциплинам и соответствующие рабочие программы, в которых необходимо разработать и внедрить в практику информационных технологий виртуальные модели объектов и процессов для проведения лабораторных практикумов по изучаемым дисциплинам [4].

Исходя из вышеперечисленного, на кафедре экологического мониторинга и прогнозирования экологического факультета РУДН были разработаны и внедрены в учебный процесс такие современные информационные технологии как «Географические информационные системы» и «Метрология, стандартизация и сертификация».

Основной целью представленных дисциплин для учащихся является изучение основного понятийного аппарата в области геоинформационных систем, получение основных знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности по созданию и применению геоинформационных систем в области экологии и природопользования, формирование навыков владения современными инструментами ГИС и методами анализа пространственной информации.

Таким образом, эффективность интеграции информационных технологий в учебном процессе даёт возможность преподавателю существенно сокращать время на воспроизведение информации, что позволяет больше время уделить времени для объяснения учебного материала учащимся.

Библиографический список

1. Питкевич М.Ю., Аракелов Г.Г., Глебов В.В. Стрессоустойчивость как основа психического здоровья личности человека. *Экология, здоровье и образование в XXI веке. Глобальная интеграция современных исследований и технологий*: материалы III Кавказского экологического форума. 2017: 196 – 199.
2. Суворова И.Ю., Глебов В.В. Социальное исключение как одна из форм дезадаптации человека. *Экология, здоровье и образование в XXI веке. Глобальная интеграция современных исследований и технологий*: материалы III Кавказского экологического форума. 2017: 228 – 231.
3. Венцовский Д.В. Современные подходы в обучении при подготовке бакалавров направления «технология транспортных процессов». *Наука и образование: новое время*. 2017; 3 (20): 393 – 397.
4. Зайцев А.П., Раводин О.М., Бахарев М.С., Туровец Л.А. Использование современных информационных технологий в учебном процессе ВУЗа. *Успехи современного естествознания*. 2004; 3: 59 – 61.
5. Исмагилова В.С., Исмагилова А.Р., Гумерова З.Ж. Роль интегрированных информационных технологий в современном образовательном процессе. *Информационные технологии. Проблемы и решения*. 201; 1 (2): 172 – 176.
6. Мамченко А.А. «Открытый контент» как объединенное название группы феноменов информационного общества, основанного на знаниях. *Позиция. Философские проблемы науки и техники*. 2012; 6 (6): 183 – 191.
7. Евстифеев Р.В. *После глобализации? Политико-административные преобразования в России в XXI веке*. Владимир, 2011.

References

1. Pitkevich M.Yu., Arakelov G.G., Glebov V.V. Stressoustojchivost' kak osnova psicheskogo zdorov'ya lichnosti cheloveka. *'Ekologiya, zdorov'e i obrazovanie v XXI veke. Global'naya integraciya sovremennyh issledovanij i tehnologii'*: materialy III Kavkazskogo 'ekologicheskogo foruma. 2017: 196 – 199.
2. Suvorova I.Yu., Glebov V.V. Social'noe isklyuchenie kak odna iz form dezadaptacii cheloveka. *'Ekologiya, zdorov'e i obrazovanie v XXI veke. Global'naya integraciya sovremennyh issledovanij i tehnologii'*: materialy III Kavkazskogo 'ekologicheskogo foruma. 2017: 228 – 231.
3. Venckovskij D.V. Sovremennye podhody v obuchenii pri podgotovke bakalavrov napravleniya «tehnologiya transportnyh processov». *Nauka i obrazovanie: novoe vremya*. 2017; 3 (20): 393 – 397.
4. Zajcev A.P., Ravodin O.M., Baharev M.S., Turovec L.A. Ispolzovanie sovremennyh informacionnyh tehnologii v uchebnom processe VUZa. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2004; 3: 59 – 61.
5. Ismagilova V.S., Ismagilova A.R., Gumerova Z.Zh. Rol' integrirovannyh informacionnyh tehnologii v sovremenom obrazovatel'nom processe. *Informacionnye tehnologii. Problemy i resheniya*. 201; 1 (2): 172 – 176.
6. Mamchenko A.A. «Otkrytyj kontent» kak ob'edinennoe nazvanie grupy fenomenov informacionnogo obshchestva, osnovannogo na znaniyah. *Pozitsiya. Filosofskie problemy nauki i tehniki*. 2012; 6 (6): 183 – 191.
7. Evstifeev R.V. *Posle globalizacii? Politiko-administrativnye preobrazovaniya v Rossii v XXI veke*. Vladimir, 2011.

Статья поступила в редакцию 08.02.18

УДК 372.3

Mikhaylichenko K.Yu., Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Forensic Ecology with a Course of Human Ecology, PFUR (Moscow, Russia), E-mail: ksecofak@yandex.ru

Isaev K.V., senior teacher, Department of Environmental Monitoring and Forecasting, PFUR (Moscow, Russia), E-mail: kons_is@mail.ru

FORMATION OF ECOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD IN A MODERN STUDENT. The article is an attempt to understand complex issues in interdisciplinary cooperation research directions in the field of natural Sciences and Humanities in the formation and development of ecological and social culture of students. The work concerns an important component of human thinking – the setting and development of the ecocentric worldview of a student. According to the authors, who confirm the general trend of development in society, the integration of natural Sciences and Humanities is important in the creation and formation of ecological culture of students. The ecological culture of students is indispensable psycho-social and ethical development of a person. It improves the quality and efficiency of the teaching process to integrate the student's knowledge into the study of natural Sciences and Humanities.

Key words: axiological process, education, learning, integration of Sciences, formation of picture of the world, ecological culture, ecocentric worldview.

К.Ю. Михайличенко, канд. биол. наук, доц. каф. судебной экологии с курсом экологии человека, РУДН, г. Москва, E-mail: ksecofak@yandex.ru

К.В. Исаев, ст. преп. каф. экологического мониторинга и прогнозирования, РУДН, г. Москва, E-mail: kons_is@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА У СОВРЕМЕННОГО УЧАЩЕГОСЯ

В статье представлен анализ комплексной проблемы междисциплинарного взаимодействия научных направлений в области естественных и гуманитарных наук, которые оказывают значимое влияние на формирование и развитие экологической и социальной культуры учащихся. В статье затрагивается важная составляющая мышления человека – установка и развитие эгоцентрического мировоззрения учащегося. По мнению авторов, которое подтверждается общим трендом развития общества, интеграция естественных и гуманитарных наук является важным при создании и формировании экологической культуры обучающихся. Экологическая культура учащегося является неотъемлемым условием психосоциального и аксиологического развития человека. Оно повышает качество и эффективность педагогического процесса в интеграции знаний учащегося при изучении естественных и гуманитарных наук.

Ключевые слова: аксиологический процесс, образование, учащейся, интеграция наук, формирование картины мира, экологическая культура, эгоцентрическое мировоззрение.

Культура – понятие, имеющее большое количество значений и определений в различных областях человеческой жизнедеятельности [1]. Культура является предметом изучения многих дисциплин. Если обратиться к словарю по философии, то можно найти следующее определение: «Культура – (лат. cultura – возделывание, воспитание, почитание) – универсум искусственных объектов (идеальных и материальных предметов; объективированных действий и отношений), созданный человечеством в процессе освоения природы и обладающий структурными, функциональными и динамическими закономерностями (общими и специальными)» [2]. Рассматривая экологическую культуру, представляющую собой многоаспектное явление, которое включает в себя различные образовательные и научные компоненты развития человека [3]. Базой экологической культуры выступает эгоцентрическое мировоззрение, процесс становления которого у обучающихся проходит на основе слияния различных научных и несвязанных с наукой знаний [3].

Картину мира учащегося можно рассматривать с различных точек зрения. Во-первых, картина мира (мировоззрение) является одним из способов упорядочивания различных знаний и представлений, которые учащийся приобретает в процессе познания окружающей реальности, используя для этого разные способы изучения окружающего мира. Во-вторых, картина мира, в опре-

делённый момент развития учащегося, выступает в качестве модели мироздания и обобщения разных знаний [4].

Картина мира и мировоззрение имеют ряд общих связующих категорий, но также они имеют существенные различия. Весь объём знаний ученика об окружающей действительности, сконцентрированный в картине мира, преобразуется в мировоззрение только в том случае, если происходит определенное их философское толкование, которое воплощается в прикладном поведении человека и влияет на психическое и психосоматическое состояние здоровья человека [5 – 8].

Модели, построенные на основе научных фактов, достоверно и независимо отражают основные свойства и признаки предметов, явлений или процессов. На их достоверность не влияет мнения отдельных людей или группы лиц. Хотя в них и возможно присутствие субъективного мнения ученого, который их открыл, но по большей части они основаны только на доказательствах и расчетах, которые можно проверить и пересчитать, и на основании которых предлагаются определённые решения и рекомендации. Они имеют лишь логику, доказательства и алгоритм [9].

Но все же, неправомерно говорить об абсолютном равенстве реальной действительности и её научной модели. Можно лишь говорить об их некоторой схожести, так как любая научная модель является подвижной и динамичной системой. Поэтому,

путь научного познания учащегося построен на последовательном усложнении моделей, которые используются для описания окружающего нас мира [9].

Каждая конкретная наука строит и использует свои модели. Однако только совместное использование заложенных в них параметров даёт возможность представить целостную научную картину мира у учащегося. Поэтому совместная работа естественно-научного и гуманитарного профиля является обязательным требованием, необходимым для формирования экологической культуры обучающегося [10].

Картина мира, основанная на науке, лишь одна из частей из представлений об окружающей действительности. Это «сочинение», в котором спрятаны рациональные начала экологической культуры. И естественнонаучные дисциплины формируют у обучающегося эти начала, жизненные картины и модели, которые в житейском мире налаживают взаимоотношения с животным и растительным миром [11].

Другая его часть тесно переплетена с субъективными, личностно-значимыми представлениями. Они отражены в культурно-историческом развитии социума в таких областях как религия, культурно-мифологические представления, различные жанры искусства (кино, театр), народные этнические и культурно-исторические традиции человека, которые значимо влияют на культурное развитие учащегося. Эту часть называют субъективным образом. В этом образе всегда имеется отношение определенного автора к тому или иному процессу, неподдающееся логическому объяснению. В этом образе всегда есть выдумка, есть отношение автора к образу. Он всегда имеет свою душу. Его язык наполнен метафорами. Подобно человеку, в нем всегда есть многозначность. Это основа экологической культуры [2].

Определённо, что в каждом творчестве имеется элемент научного знания. В качестве примера можно привести следующее: применение перспективы в живописи, архитектурные формы, имеющие геометрическое обоснование, скульптура и музыкальный ряд, имеющие определенную математическую основу. Для корректного изображения природы в искусстве или ремесле требуется особое наблюдение за её явлениями и процессами, а также определенный уровень знаний естественных наук. Однако в отличие от чёткого логического научного знания, в искусстве довольно часто гармонируют различные нелогические, ирраци-

ональные, недоступно опытному познанию, духовное и субъективные. И именно в этом скрыто глубокое родство искусства с религией и мифологией [3].

Вместе с тем нельзя однозначно сказать чего в творениях искусства больше – эстетически культурной, формирующей силы, которая движет общество или образное отражение реалии окружающего мира. В нём определённо скрыт гигантский потенциал к познанию. Иногда художник замечает такую скрытую сторону жизни человека и природы, которую мы не замечаем из-за каждодневной рутины. Но знание действительности, приходящее через искусство, выражает личное отношение автора к действительности. Бывает, что оно оказывается ошибочным, но оно так понимается творцом. В свою очередь в науке всегда нужно доказывать выдвигаемую гипотезу.

Эстетическое творение способно вызвать состояние очищения у учащегося. Оно настраивает духовный мир ученика на оптимистический лад и часто, несмотря на всю трагичность происходящих событий, вселяет веру в будущее, побуждает искать адекватный условиям бытия выход из запутанной, безвыходной ситуации. И даже пессимизм в произведениях искусства просветляет душу. Еще в школе великого Пифагора большое значение уделялось музыке, которая по мнению многих мыслителей того времени очищало и облагораживала души людей. В связи с этим в те времена на особом счету была математика (царица наук), которая описывала все мироздание и гармонию взаимодействия окружающего человека мира, и музыку, в которой отражалось гармоничное взаимодействие человека и Природы [1].

Таким образом, посредством различных способов познания окружающего мира, есть возможность формирования образов экологической культуры у учащегося. Это даёт научную и культурную основу в природоохранной активности учащегося. При интеграции интеллектуальных, психоэмоциональных и чувственных проявлений возможно формирование чувства и основы сопричастности к единому ритму развития Природы и космоса. Без синтеза рационального и иррационального невозможно сформировать у учащегося целостный взгляд на окружающий мир человека, его смысл и ценностные установки. Поэтому так важно при формировании экологической культуры учащегося изучение рационального в научном познании, практический опыт и развитие чувственности к окружающему миру.

Библиографический список

1. Аршинов В.И., Буданов В.Г., Суханов А.И. Естественнонаучное образование гуманитариев: на пути к единой культуре. *Общественные науки и современность*. 1994; 5: 113 – 117.
2. *Философия*: учебник. А. Г. Спиркин. 2-е изд. Москва: Гардарики, 2010.
3. Гирусов Э.В. Социально-экологическое образование. *Век глобализации*. 2015; 1: 125 – 129.
4. Игнатова В.А. *Экология и культура: на пути к интеграции*. Тюмень: Вектор Бук, 2004.
5. Глебов В.В. Выявление комплекса социальных факторов среды, влияющих на здоровье школьников в столичном мегаполисе. *Актуальные вопросы экологии человека: социальные аспекты*: сборник научных статей участников Международной научно-практической конференции. В 3-х томах. Ответственный редактор Г.М. Хасанова. 2017: 159 – 164.
6. Питкевич М.Ю., Араkelов Г.Г., Глебов В.В. Стрессоустойчивость как основа психического здоровья личности человека. *Экология, здоровье и образование в XXI веке. Глобальная интеграция современных исследований и технологий*: материалы III Кавказского экологического форума. 2017: 196 – 199.
7. Суворова И.Ю., Глебов В.В. Социальное исключение как одна из форм дезадаптации человека. *Экология, здоровье и образование в XXI веке. Глобальная интеграция современных исследований и технологий*: материалы III Кавказского экологического форума. 2017: 228 – 231.
8. Shastun S.A., Glebov V.V., Gazi Kh., Bondarenkova A.L., Belozvetova L.I., Ochilov A.O., Ahmadaliev Zh.B., Cleves M.M., Mohamed Z., Lafi O., Rima O. Symptoms of seasonal affected disorders (sad) and reduction quality of life (qol) as predictors of decreasing the functional reserves of the organism in African medical students during study and life in Moscow. *Эколого-физиологические проблемы адаптации*: материалы XVII Всероссийского симпозиума. 2017: 263 – 265.
9. Мамедов Н.М. Экологическая концепция культуры: философско-методологические основания. *Вестник экологического образования в России*. 2016; Т. 2: 1 – 5.
10. Чумаков А.Н. *Метафизика глобализации: культурно-цивилизационный контекст*: монография. Москва, 2017.
11. Ларина М.А., Глебов В.В. Взаимоотношения «человек – животные» в городской среде (на примере г. Москвы). *Современные тенденции и инновации в науке и производстве*: материалы VI Международной научно-практической конференции. 2017: 273 – 276.

References

1. Arshinov V.I., Budanov V.G., Suhanov A.I. Estestvennonauchnoe obrazovanie gumanitariyev: na puti k edinoj kul'ture. *Obschestvennyye nauki i sovremennost'*. 1994; 5: 113 – 117.
2. *Filosofiya*: uchebnik. A. G. Spirkin. 2-e izd. Moskva: Gardariki, 2010.
3. Girusov E.V. Social'no-ekologicheskoe obrazovanie. *Vek globalizacii*. 2015; 1: 125 – 129.
4. Ignatova V.A. *Ekologiya i kul'tura: na puti k integracii*. Tyumen': Vektor Buk, 2004.
5. Glebov V.V. Vyyavlenie kompleksa social'nyh faktorov sredy, vliyayuschih na zdorov'e shkol'nikov v stolichnom megapolise. *Aktual'nye voprosy 'ekologii cheloveka: social'nye aspekty*: sbornik nauchnyh statej uchastnikov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. V 3-h tomah. Otvetstvennyj redaktor G.M. Hasanova. 2017: 159 – 164.
6. Pitkevich M.Yu., Arakelov G.G., Glebov V.V. Stressoustojchivost' kak osnova psihicheskogo zdorov'ya lichnosti cheloveka. *'Ekologiya, zdorov'e i obrazovanie v XXI veke. Global'naya integraciya sovremennyh issledovanij i tehnologii'*: materialy III Kavkazskogo 'ekologicheskogo foruma. 2017: 196 – 199.
7. Suvorova I.Yu., Glebov V.V. Social'noe iskluchenie kak odna iz form dezadaptacii cheloveka. *'Ekologiya, zdorov'e i obrazovanie v XXI veke. Global'naya integraciya sovremennyh issledovanij i tehnologii'*: materialy III Kavkazskogo 'ekologicheskogo foruma. 2017: 228 – 231.

8. Shastun S.A., Glebov V.V., Gazi Kh., Bondarenkova A.L., Belozvetova L.I., Ochilov A.O., Ahmadaliev Zh.B., Cleves M.M., Mohamed Z., Lafi O., Rima O. Symptoms of seasonal affected disorders (sad) and reduction quality of life (qol) as predictors of decreasing the functional reserves of the organism in African medical students during study and life in Moscow. *Ekologo-fiziologicheskie problemy adaptatsii: materialy XVII Vserossijskogo simpoziuma*. 2017: 263 – 265.
9. Mamedov N.M. *Ekologicheskaya koncepciya kul'tury: filosofsko-metodologicheskie osnovaniya*. Vestnik *ekologicheskogo obrazovaniya v Rossii*. 2016; T. 2: 1 – 5.
10. Chumakov A.N. *Metafizika globalizatsii: kul'turno-civilizatsionnyj kontekst: monografiya*. Moskva, 2017.
11. Larina M.A., Glebov V.V. Vzaimootnosheniya «chelovek – zhivotnye» v gorodskoj srede (na primere g. Moskvy). *Sovremennye tendencii i innovatsii v nauke i proizvodstve: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2017: 273 – 276.

Статья поступила в редакцию 08.02.18

УДК 371.3; 371.8

Usacheva I.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chemistry and Biology, YSU n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: usacheva@mail.ru

Solovyova E.A., Cand. of Sciences (Veterinary), senior lecturer, Department of Chemistry and Biology, YSU n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: solovevae969@mail.ru

Almazova I.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Elementary Education and Social Technologies, YSU n.a. I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: almazova@mail.ru

THE USE OF SUMMER CAMPS IN ECOLOGICAL EDUCATION ON THE EXAMPLE OF SCHOOLBOYS OF THE LIPETSK REGION. The description of a Comprehensive program of the summer profile ecological camp, considering both age and educational features of children and teenagers is presented in the article. Within the summer holidays (during 3 shifts) with children and teenagers hikes, where they study different types of flora and fauna are carried out. The summer ecological school and an ecological festival, where children in a competitive form show knowledge gained during the summer holidays, is held. The questioning of 116 children was carried out in 2017 (13.3 – 16.5 years of age). 87% of children and teenagers are not indifferent to the ecological problems of the Yelets Region. The level of activity of children, who participated in various ecological actions in the city, is made by 61% of the respondents. 88% of participants have said about the need and importance of nature protection activities.

Key words: testing, integrated program, environmental education, summer camp, children, teens.

И.Н. Усачева, канд. пед. наук, доц. каф. химии и биологии, ЕГУ им. И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: usacheva@mail.ru

Е.А. Соловьева, канд. вет. наук, доц. каф. химии и биологии, ЕГУ им. И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: solovevae969@mail.ru

И.Г. Алмазова, канд. пед. наук, доц. каф. начального образования и социальных технологий, ЕГУ им. И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: almazova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕТНИХ ЛАГЕРЕЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЬНИКОВ ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ)

В статье представлено описание Комплексной программы летнего профильного экологического лагеря, которая учитывает как возрастные, так и образовательные особенности детей и подростков. В рамках летнего отдыха в течение 3 смен с детьми и подростками проводятся походы, где изучают они различные виды флоры и фауны. Осуществляется летняя экологическая школа и экологический фестиваль, где дети в соревновательной форме показывают знания, полученные в ходе летнего отдыха. Проведенное нами в 2017 годах анкетирование 116 детей (возраст от 13,3 лет – 16,5 лет) показало высокую эффективность таких мероприятий. Так экологические проблемы Елецкого района Липецкой области оставили не безучастными 87% детей и подростков. Уровень активности детей принимающих участие в различных экологических акциях в городе составило 61% респондентов. О необходимости и важности природоохранной деятельности заявили 88%.

Ключевые слова: тестирование, комплексная программа, экологическое образование, воспитание, летний лагерь, дети, подростки.

На современном этапе школьного образования вопросы экологического воспитания и образования, к сожалению, носят формальный и декларативный порядок. В школьном образовательном пространстве, по мнению ряда исследователей, большая часть учителей не владеет учебно-методическим комплексом в аспекте экологического воспитания школьников [1]. Более того организованные учебно-методические программы, связанные с различными экологическими мероприятиями имеют не комплексный, а фрагментарный характер. В этой связи важным аспектом важны последовательные шаги по проведению эколого-биологического воспитания школьного населения [2]. В этом направлении, безусловно, должен присутствовать деятельностный подход, который органично может, претворен в системе летнего отдыха в школьных лагерях [3; 4].

Летние каникулы составляют значительную часть свободного времени детей. Прекращается работа образовательных организаций, и как следствие – усиливается фактор риска в жизнедеятельности детей. Летние лагеря, в этом случае, хорошая возможность привлечь большое количество детей, оптимально используя каникулы для развития творчества, организации содержательного досуга, достижения образовательных результатов. Поэтому организация и реализация комплексной образовательной программы для экологической смены в условиях летнего лагеря мы рассматриваем не только как оздоровление и досуг, но и в первую очередь дополнительное экологическое образование [5].

Таким образом, цель летних школьных лагерей – сформировать у школьного населения представления о ценности окружающего мира и чувства сопричастности к экологическим проблемам родного края, сохранения хрупкой дикой природы, бережное и ответственное отношение к природе родного края [6, 7].

Программа летнего природного экологического лагеря была разработана с учётом осуществления принципа комплексного экологического образования школьников, которая учитывает как возрастные, так и образовательные особенности детей и подростков. Помимо этого также брались во внимание особенности природно-экологической среды Елецкого района Липецкой области. В этой связи нами была разработана Комплексная Программа экологического образования и воспитания, которая позволяет в соответствии с Концепцией развития дополнительного образования детей и ФГОС полного среднего общего образования в условиях детского летнего лагеря решать следующие задачи:

- обеспечить вариативность, качество и доступность дополнительного экологического образования для разных категорий детей;
- сформировать и развить способности у детей и подростков к построению индивидуальной образовательной траектории, навыков экологического и интеллектуального творчества;
- привить знания, умения и навыки у детей

В рамках областной летней экологической смены в течение 3 смен с детьми и подростками проводятся такие мероприятия как:

- летние экологические тропы, где дети в ходе походов изучают различные виды флоры и фауны. Здесь же на экологических тропах, дети показывают свои знания и умения в различных областях естественных наук (ботаники, зоологии, биологии и экологии, гидрологии), демонстрируют навыки исследовательской работы по изучению экологического состояния природной среды.

- летняя экологическая школа и экологический КВН-фестиваль, где дети в соревновательной форме показывают знания, полученные в ходе летнего отдыха.

В летний лагерь приезжают школьники, разных возрастов, которые активно участвуют в олимпиадах по биологии и экологии. Помимо этого эти школьники, как правило, в школьном образовании имеют эколого-биологический профиль. Они любят свою малую родину и замотивированы познать больше о своем крае [3; 4].

Образовательный эффект комплексной программы проявляется в следующих аспектах:

- дополнительное экологическое образование детей в условиях летнего лагеря;
- экологическое воспитание детей;
- знакомство с уникальной природой Липецкого края;
- повышение уровня социальной адаптации и социальной активности у детей и педагогов в плане экологической деятельности
- формирование умений и навыков, компетенций проектно-исследовательской деятельности;
- формирование умений и навыков межличностного общения, бесконфликтного поведения, сотрудничества, содружества, сотворчества в коллективной деятельности экологической направленности
- развитие экологической компетентности детей и студентов-вожатых в процессе разработки и реализации конкурсных работ и проектов;
- формирование знаний, необходимых для понимания процессов, происходящих в системе «человек – общество – техника – природа», содействие решению локальных социально-экологических проблем;
- воспитание бережного отношения к природе и выработке активной гражданской позиции, основанной на чувстве сопричастности к решению социально-экологических проблем и ответственности за состояние окружающей среды;

• умение анализировать экологические проблемы и прогнозировать последствия деятельности человека в природе.

Для получения обратной связи (оценка экологических знаний) нами в 2017 годах было проведено анкетирование для выявления отношения учащихся к охране природы и участию в экологических акциях. В анкетировании приняло участие 116 человек. Возраст исследуемой выборки составил от 13,3 лет – 16,5 лет.

По результатам анкетирования было установлено, что 30% детей считают, что негативное воздействие технического прогресса на природу преувеличено, не согласились с ними 70%. Экологические проблемы Елецкого района Липецкой области оставили не безучастными 87% детей и подростков. Уровень активности детей принимающих участие в различных экологических акциях в городе составило 61% респондентов. В тоже время не принимают участие в экологических акциях 32%. На природе после похода 83% заявили о том, что они убирают за собой место отдыха на природе и относят мусор в предназначенные места сбора. О необходимости и важности природоохранной деятельности заявили 88%.

При проведении классных и общешкольных мероприятий по биолого-экологическому содержанию 48% учащихся готовы поделиться знаниями и умениями по взаимодействию с природой со своими сверстниками и взрослыми. Важным итогом положительного воздействия такой Комплексной программы стала высокая оценка 94% респондентов, которые заявили, что изучение биологии и экологии проходило в виде интересных и увлекательных походов и экскурсий на природе, а также было насыщенным, интересным и увлекательным.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что высокая необходимость постоянно осуществлять процесс экологического образования и воспитания школьников. Дети разных возрастных групп, увлекающиеся биологией как учебным предметом, тянутся к изучению природы родного края, мотивированы на её изучение и сохранения. Экологическое воспитание школьников должно быть направлено на готовность учащихся к оптимальному взаимодействию с природой, к экологическому поведению в природе, к эффективному экологическому образованию, которая гармонично осуществляется в летних лагерях.

Библиографический список

1. Чаус Б.Ю. Моделирование эколого-биологической работы в системе дополнительного образования. *Сборник материалов V Международной научно-практической конференции Наука и современность*. 2010: в 3-х частях. Часть 1. Под общей редакцией С.С. Чернова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010: 410 – 414.
2. Кулемина Д.В., Быканова О.В. Экологическое воспитание учащихся в летнем лагере «Экобудущее». *Globularia: межвузовский сборник научно-исследовательских работ студентов*. Вып. 2. Отв. ред. А.А. Семенов. Самара: ПГСГА, 2015: 181 – 187.
3. Боброва Н.Г. Деятельностный подход в системе экологического образования школьников. *Структурно-функциональная организация и динамика растительного покрова: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 80-летию со дня рождения д.б.н., проф. В.И. Матвеева*. Самара: ПГСГА, 2015: 251 – 259.
4. Глебов В.В., Родионова О.М. Деятельностный подход к обучению учащихся в школе. *Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы: материалы Международной научной конференции*. Ответственные редакторы: Ю.П. Зинченко, О.А. Карбанова, А.И. Подольский, Г.А. Глотова. 2014: 75 – 77.
5. Глебов В.В., Родионова О.М. *Руководство к лабораторным занятиям по дисциплинам «Экологическая физиология» и «Биология человека»*. Москва, 2014.
6. Сидельникова Н.Ю., Глебов В.В., Радых И.В. Сравнительный анализ умственной работоспособности и интеллекта детей младшего школьного возраста, проживающих в разных средовых условиях столичного мегаполиса. *Технологии живых систем*. 2015; Т. 12; № 3: 13 – 17.
7. Мудрак С.А., Глебов В.В. Психологические особенности развития атрибутов субъектности человека в процессе адаптации и взаимодействия с окружающей средой. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 3 (58): 224 – 227.

References

1. Chaus B.Yu. Modelirovaniye `ekologo-biologicheskoy raboty v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Sbornik materialov V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii Nauka i sovremennost'*. 2010: v 3-h chastyakh. Chast' 1. Pod obschej redakciej S.S. Chernova. Novosibirsk: Izd-vo NGTU, 2010: 410 – 414.
2. Kulemina D.V., Bykanova O.V. `Ekologicheskoe vospitanie uchashihsya v letnem lagere `«Ekobudushee». *Globularia: mezhvuzovskij sbornik nauchno-issledovatel'skih rabot studentov*. Vyp. 2. Ot v. red. A.A. Semenov. Samara: PGSGA, 2015: 181 – 187.
3. Bobrova N.G. Deyatel'nostnyy podhod v sisteme `ekologicheskogo obrazovaniya shkol'nikov. *Strukturno-funkcional'naya organizatsiya i dinamika rastitel'nogo pokrova: materialy II Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj 80-letiyu so dnya rozhdeniya d.b.n., prof. V.I. Matveeva*. Samara: PGSGA, 2015: 251 – 259.
4. Glebov V.V., Rodionova O.M. Deyatel'nostnyy podhod k obucheniyu uchashihsya v shkole. *Deyatel'nostnaya teoriya ucheniya: sovremennoe sostoyaniye i perspektivy: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferencii*. Otvetstvennye redaktory: Yu.P. Zinchenko, O.A. Karabanova, A.I. Podolskiy, G.A. Glotova. 2014: 75 – 77.
5. Glebov V.V., Rodionova O.M. *Rukovodstvo k laboratornym zanyatiyam po disciplinam «`Ekologicheskaya fiziologiya» i «`Biologiya cheloveka»*. Moskva, 2014.
6. Sidel'nikova N.Yu., Glebov V.V., Radysh I.V. Sravnitel'nyy analiz umstvennoy rabotosposobnosti i intellekta detej mladshego shkol'nogo vozrasta, prozhivayushchih v raznykh sredovykh usloviyakh stolichnogo megapolisa. *Tekhnologii zhivyyh sistem*. 2015; T. 12; № 3: 13 – 17.
7. Mudrak S.A., Glebov V.V. Psihologicheskie osobennosti razvitiya atributov sub`ektnosti cheloveka v processe adaptatsii i vzaimodeystvii s okruzhayushej sredoy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 3 (58): 224 – 227.

Статья поступила в редакцию 22.01.18

УДК 378

Hadikov R.Sh., teacher, Department of Fire Training, SKI (branch), KRU of the Ministry of Interior Affairs of Russia, North-Caucasian Advanced Training Institute, SKI (branch), KRU of the Ministry of Interior Affairs of Russia (Nalchik, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF PERSONAL-PROFESSIONAL QUALITIES OF POLICE OFFICERS AND THEIR USE IN THE SYSTEM OF INITIAL TRAINING. The article discusses the organizational and pedagogical conditions necessary for the development of personal and professional qualities of the staff of the Department of Internal Affairs of the Russian Federation, as well as the professionally significant qualities of an individual, necessary for the performance of official duties, including those related to the use of physical force, special means and firearms. The effectiveness of the initial training and the development of the personal and professional qualities of ATS employees depends on the quality of psychological selection of applicants for service, on the ability to quickly and correctly acquire the necessary material, to form and accumulate a system of knowledge, skills and professional skills; on properly organized educational process with students; professionalism of the teaching staff; practical orientation of training.

Key words: organizational and pedagogical conditions, personal and professional qualities, Department of Internal Affairs, professional training.

Р.Ш. Хадиков, преп. каф. огневой подготовки, СКИ (ф) КРУ МВД России, Северо-Кавказский институт повышения квалификации КРУ (ф) МВД России, г. Нальчик, E-mail: valida.tarieva@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ОВД И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются организационно-педагогические условия, необходимые для развития личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД Российской Федерации, а также представлены профессионально значимые качества личности, необходимых для выполнения служебных обязанностей, в том числе в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. Эффективность первоначальной подготовки и развития личностно-профессиональных качеств сотрудников ОВД зависит от качества психологического отбора поступающих на службу, от умения быстро и правильно усваивать необходимый материал, формировать и накапливать систему знаний, умений и профессиональных навыков; от правильно организованного учебно-воспитательного процесса со слушателями; профессионализма профессорско-преподавательского состава; практической направленности обучения.

Ключевые слова: организационно-педагогические условия, личностно-профессиональные качества, отдел внутренних дел, профессиональная подготовка.

В современных условиях резко возрастают требования к профессиональной подготовке специалистов, борющихся с организованной преступностью. Это вызвано не только количественным, но и качественным изменениям в криминальной сфере. Наряду с новыми видами «обычных» правонарушений мы столкнулись с явлением, интенсивного и массового освоения социальными личностями такой ниши для преступной деятельности как психика человека. Симптомов разрушения много: правонарушения, наркотики, разлад семей, уклонение от службы в армии, ухудшение психического и физического здоровья, секты, магия, внедрение западной псевдокультуры, неразборчивость в средствах и методах достижения целей.

Одним из направлений повышения профессионального уровня сотрудника правоохранительных органов может быть введение такой системы обучения и воспитания, которая предусматривает формирование определенного стандарта знаний и умений у сотрудников и ранней профессиональной ориентации молодежи для работы в органах внутренних дел.

Сотрудники с более высоким уровнем образования быстрее повышают квалификацию, активнее участвуют во всех процессах оперативно-служебной деятельности. Настойчивое и эффективное повышение профессионализма, достижение высот профессионального мастерства каждым конкретным должностным лицом, сотрудником ОВД – это то, что отвечает требованиям новой модели социально-экономического развития страны. Это одно из важнейших направлений воспитания работников органов внутренних дел в новый стиль социальных и производственных отношений в стране. Задача сегодня состоит не только в том, чтобы устранить имеющиеся недостатки, но и поднять всю систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации на качественно новый уровень, обеспечивающий полное использование ее резервов и соответствующий уровень передовой практики и науки.

Профессиональный (квалификационный) стандарт Министерства внутренних дел Российской Федерации [1] предполагает наличие у сотрудников органов внутренних дел, следующих личностных качеств: дисциплинированность, организованность, ответственность, порядочность, пунктуальность, педантичность, требовательность к себе и к людям, способность работать в ко-

манде, способность быстро организовывать себя и других на выполнение дела, смелость, решительность, инициативность, энергичность, способность к волевому саморегулированию, способность рационально действовать в экстремальных ситуациях, способность слушать, убеждать людей, чувство долга, умение работать в условиях ненормированного графика, умение хранить тайну.

Личность сотрудника органов внутренних дел обладает индивидуальными, социальными, психофизиологическими и другими качествами, проявляющимися в её ценностных ориентациях и поступках, к профессионально значимым качествам личности относятся:

1. Профессионально-психологическую ориентированность его личности.
2. Психологическую устойчивость.
3. Развитые волевые качества: умение владеть собой в сложных ситуациях, смелость, мужество, разумную склонность к риску.
4. Хорошо развитые коммуникативные качества: умение быстро устанавливать контакт с различными категориями людей, устанавливать и поддерживать доверительные отношения.
5. Способность оказывать воздействие на людей при решении различного рода оперативно-служебных задач.
6. Ролевые умения, способность к перевоплощению.
7. Развитые профессионально-значимые познавательные качества: профессиональную наблюдательность и внимательность, профессионально развитую память, творческое воображение.
8. Профессионально развитое мышление, склонность к напряженной умственной работе, сообразительность, развитую интуицию.
9. Быстроту реакции, умение ориентироваться в сложной обстановке [2, с. 145].

Анализируя многочисленные педагогические условия, можно отметить, что определяющим условием для развития и формирования профессиональных компетенций у сотрудников системы образования ОВД России, по нашему мнению, является успешное моделирование целостного педагогического процесса, так как только в процессе системного и целенаправленного обу-

чения можно достичь желаемого результата. Педагогическое моделирование связано с разработкой эффективной деятельности как профессорско-преподавательского состава, так и слушателей образовательных учреждений системы органов внутренних дел [3, с. 99].

Также к педагогическим условиям профессиональной подготовки сотрудников ОВД относятся:

1. Мотивационно-ценностная ориентация обучающихся на повышение эффективности их профессиональной подготовки. Мотивация – это сложная система потребностей, мотивов, интересов, желаний, стремлений, которая формируется под влиянием среды на основе имеющихся у человека врожденных качеств и задатков. Мотив как осознанное побуждение для определенной деятельности формируется по мере того, как сотрудник ОВД учитывает, оценивает, взвешивает, обстоятельства среды, в которой он находится и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности. Важное значение имеет оценка деятельности, поскольку именно она приводит к возникновению положительной или отрицательной мотивации к ней. [3, с. 99].

2. Учет специфики работы в ОВД при отборе содержания профессиональной подготовки. Сущность подготовки сотрудников к профессиональной деятельности заключается в формировании профессионально значимых качеств будущего сотрудника отдела внутренних дел, а ее содержание определяется руководящими документами ОВД России. Особенности данного вида подготовки являются: обусловленность целей и задач полицейской службы социальными заказами общества и закрепление их в

законах, уставах и приказах; сочетание в требованиях многообразия составляющих, которые определяют многофункциональность обязанностей, соответствие индивидуальных качеств и действий сотрудников ОВД.

3. Доступность восприятия преподаваемого материала для каждого сотрудника ОВД на максимальном уровне. Процесс выявления, реализации и развития способностей сотрудников ОВД происходит в ходе их движения по индивидуальным траекториям. Исходя из этого предположения, для развития личностно-профессиональных качеств сотрудника необходимо подобрать такой методико-педагогический материал, который будет доступен для понимания каждым сотрудником ОВД.

Педагогические условия являются необходимым компонентом процесса профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Они обязательно учитываются при организации педагогического процесса, что позволяет обеспечить высокий уровень адаптации к профессиональной деятельности.

Таким образом, первоначальная подготовка занимает ключевое место в структуре профессионального образования и подготовки кадров сотрудников ОВД. Именно от качества первоначальной подготовки зависит дальнейшее становление и развитие профессиональных качеств сотрудника ОВД. На данном этапе совместно с курсовыми офицерами, кураторами учебных взводов проводится работа по укреплению мотивации и удовлетворенности избранной профессией, изучению социально-психологических процессов в учебных группах, осуществляется контроль за успеваемостью с целью выяснения причин и обстоятельств, препятствующих успешному усвоению учебной программы.

Библиографический список

1. *Профессиональный (квалификационный) стандарт Министерства внутренних дел Российской Федерации для сотрудника полиции, прошедшего обучение, подготовку (переподготовку) в высшем профессиональном образовательном учреждении МВД России*. Москва, 2013.
2. Крайник В.Л. Взаимосвязь личностных и профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6: 144 – 146.
3. Амельчаков И.Ф. На пути совершенствования первоначальной профессиональной подготовки сотрудников ОВД Российской Федерации. *Проблемы непрерывной профессиональной подготовки сотрудников ОВД*. 2014.

References

1. *Professional'nyj (kvalifikacionnyj) standart Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii dlya sotrudnika policii, shodedshego obuchenie, podgotovku (perepodgotovku) v vysshem professional'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii MVD Rossii*. Moskva, 2013.
2. Krajnik V.L. Vzaïmosvyaz' lichnostnyh i professional'nyh kachestv sotrudnikov organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6: 144 – 146.
3. Amel'chakov I.F. Na puti sovershenstvovaniya pervonachal'noj professional'noj podgotovki sotrudnikov OVD Rossijskoj Federacii. *Problemy nepreryvnoj professional'noj podgotovki sotrudnikov OVD*. 2014.

Статья поступила в редакцию 12.02.18

УДК 378.14.014.13

Yavoruk O.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Yuga State University (Khanty-Mansiysk, Russia),
E-mail: yavoruk@gmail.com

Selensky V.I., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Head of Department, Yuga State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: w_selenski@ugrasu.ru

THE DEVELOPMENT TRENDS OF THE PHYSICS COURSE IN THE CORE CURRICULUM OF BACCALAUREATE. The article deals with the assessment of the value of a course on physics in a modern university for bachelor students of technical specialization. The authors describe the negative aspects of reduction and possible ensuing elimination of the course of physics as an independent university discipline, since they are faced with the emergence of these trends in the formation the revision of bachelor students' curricula in the practice of degree-granting departments. The authors' opinion is justified by the role of physics in science and society, through the importance of the university education, with examples from their own pedagogical experience. Their point of view is based on the opinions of experts in the field of education. The article gives specific examples and concrete descriptions of the elements of reduction processes and indicates possible causes and probable consequences.

Key words: physics teaching, bachelors training, university physics course, trends in physical education, curriculum.

O.A. Яворук, д-р пед. наук, проф., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: yavoruk@gmail.com

В.И. Зеленский, канд. физ.-мат. наук, доц., зав. каф., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: yavoruk@gmail.com

ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ КУРСА ФИЗИКИ В ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ БАКАЛАВРИАТА

В данной статье оценивается значение современного университетского курса физики для студентов технических направлений бакалавриата. Авторы указывают на негативные аспекты редукции и возможной последующей элиминации курса физики как самостоятельной университетской дисциплины, поскольку обнаруживают возникновение трендов развития этих процессов при формировании и переработке учебных планов подготовки бакалавров в практике работы выпускающих кафедр.

Мнение авторов обосновывается ролью физики в науке и обществе, значением университетского образования, примерами из собственного педагогического опыта, и опирается на мнения экспертов в области образования. В статье приводятся конкретные примеры и описания элементов редукционных процессов, указываются вероятные причины и последствия.

Ключевые слова: обучение физике, подготовка бакалавров, университетский курс физики, тренды развития физического образования, учебные планы.

Лидирующее положение физики традиционно обосновывается фундаментальным характером физических знаний, общностью её законов, справедливостью их для других наук, глубоким методологическим содержанием. Физика является теоретической и экспериментальной основой естественных и технических наук, традиционным плацдармом для проверки достижений математических наук, источником новых способов отношения к окружающему миру и, безусловно, величайшим достижением человеческой культуры.

Принципиальная постановка вопроса о способах изучения курса физики не нова. Её изучают

1) *в рамках универсальной академически ориентированной дисциплины:* в диапазоне от радикальной самостоятельности до частичной обособленности с реализацией междисциплинарных связей, либо

2) *жёстко привязанной к будущей профессиональной деятельности:* в диапазоне от полной элиминации с упоминанием её при изучении прикладных вопросов до профессионально направленной вспомогательной дисциплины.

Опыт элиминации фундаментальных академических дисциплин имелся в советской системе образования. Речь идет о т. н. комплексной системе обучения (КСО), способе построения содержания образования и организации процесса обучения на основе единого связывающего стержня [1, с. 459]. Однако, когда выявилось расхождение дидактических возможностей КСО с задачами советского образования, она была отвергнута. В среднем звене образования её ликвидировали авторитарными методами. В высшем образовании тогда она не прижилась сама.

Введение КСО происходило в 20-е гг. XX века под жёстким классовым и партийным контролем в противовес дореволюционному изучению обособленных учебных дисциплин. Комплексирование учебного материала осуществлялось, например, вокруг отдельных комплексных тем, практических приложений знаний, трудовых процессов, общественно-полезных дел. Особое внимание в КСО уделялось профессиональной направленности обучения, иногда даже в ущерб научности и систематичности, а схемы обучения с систематическими дисциплинами были признаны схоластическими и негодными. Контрреформа 1931 – 1936 гг. носила стабилизирующий характер, возвращала образование к прежней академической системе. Вместе со всеми её недостатками система образования СССР, построенная в последующие годы, была сравнима по результатам с американской, если рассматривать её как альтернативную [2].

К контексту специализации исследователи не всегда относятся положительно: знать всё больше о всё меньшем и меньшем – это настоящая драма, отравляющая идеалы человеческого познания. А. Тойнби, получивший в молодости «дружеский совет» – выбрать в жизни что-то одно, сосредоточиться во всестороннем изучении этого предмета, поддавшись искушениям юношеского максимализма, восстаёт против навязываемой обществом специализации. Молодой исследователь, видя опасности узкой профессионализации, вместе с другом даёт клятву: «Никогда не становиться специалистами». Однако спустя много лет А. Тойнби неожиданно с разочарованием понимает, что порок специализации поразил и их с товарищем [3, с. 118]. Э. Шрёдингер критически высказывается о знаниях специалистов: «Изолированные знания, полученные группой специалистов в узкой области, не представляют какой-либо ценности, они представляют ценность только в синтезе со всеми остальными знаниями» [4, с. 12].

Альтернатива, представленная формулой – профессионализация VS универсализация – представляет собой серьезную и острую методологическую проблему, а любой ограниченный обзор этого поистине грандиозного массива литературы будет не всегда достаточен.

В знаменитой программной антиутопии Эйн Рэнд главной героине объясняют: «There's nothing of any importance in life – except how well you do your work. Nothing. Only that. Whatever else you are, will come from that. It's the only measure of human value» [5, с. 98]. Для русскоязычного читателя: «В жизни нет ничего важнее, чем то, как ты делаешь свою работу. Ничего нет. Это самое главное. И твоя сущность проявляется именно в этом. Такова

единственная мера ценности человека» [6, с. 88]. И немного далее: «The code of competence is the only system of morality that's on a gold standard. When you grow up, you'll know what I mean», другими словами, «Один лишь принцип компетентности способен стать основой того морального кодекса, который можно приравнять к золотому стандарту. Ты поймешь это, когда вырастешь» [там же].

Такая «компетентность» декларируется автором как самая важная вещь для успевающего человека, а всё остальное с данной позиции – все эти т. н. этические принципы, понимание других людей, понимание ценности человеческой жизни, смысла человеческих поступков, законов природы, все остальные элементы фундаментального образования – не имеет никакого значения. Главное в такой жизненной позиции – «быть компетентным». В глазах Э. Рэнд все остальные «мелочи» не важны. Они «мешают» быть специалистом. Если Вы хорошо зарабатываете, хорошо делаете некоторое дело, то это и есть то, что нужно, а все «помехи» в образовании «компетентного профессионала» подлежат ликвидации.

Однако можно определиться и в другом отношении к проблемам радикальной редукции и упрощения, являющимся одним из проявлений демодернизации и деградации, если называть это своими именами. Наиболее просто это иллюстрируется на примере технических специализаций обучения.

Техника, понимаемая как «совокупность средств человеческой деятельности, создаваемых для осуществления процессов производства, а также обслуживания непроизводственных потребностей общества» [7, с. 106] основана на достижениях физики. В развитии техники принимают участие все науки, естественные, гуманитарные, математические, но наиболее плодотворно – физика [8, с. 21]. Практическое использование какого-либо явления появлялось сразу после того как физики изучали и старались понять его, управлять им. Так появились радиотехника и электроника, со временем оформившиеся в специальные области знаний, изучаемые большим числом людей и более интенсивно, чем это интересовало бы самих физиков.

Это происходило много раз, это происходило всё то время, пока существует физика: электричество и магнетизм, авиация, космонавтика, квантовая химия, ядерная энергетика и др. Физика продолжает дарить людям новые средства исследования мира, новые измерительные приборы, новые электронные устройства, новые виды транспорта, новые источники энергии, современные средства связи, новые материалы.

Релевантный будущей профессии материал изучается на практических примерах и в приложении к тем проблемам, которые встретятся нынешнему студенту в его будущей профессиональной деятельности. Многим этот путь представлялся наилучшим. Причём речь идет «не о постижении того, почему происходит то или иное явление (т. е. не о «механизме» действия-воздействия), но о том, как конкретно воздействовать одной вещью на другую, чтобы получить определенный результат» [9, с. 158]. Причём эта цитата приведена здесь неспроста, потому что это – наиболее общая характеристика так называемого «натурального мага». А главное отличие натуральной магии от науки состоит в том, что наука идёт от знания причин и к выяснению знания причин, а показывать «фокусы» и «удивлять», а также «производить впечатление» «профессионализмом», «знанием практических методов и приёмов» – это удел «натуральной магии». Но мы в университете готовим не магов, а профессионалов, выдающих не только свои профессиональные обязанности, но и причины, почему они именно такие. Отказ от понимания сущности явлений – это путь назад, в средневековье, в тёмные века. Для такого «выпускника» его профессиональная деятельность является реальностью, которую он знает ради неё самой, не связывая с другими реальностями, в которые погружены другие профессионалы, обязательно его окружающие.

Доведённое до абсолюта релевантное профессии обучение заставляет студента целиком и полностью погружаться в мир специальных дисциплин, игнорируя «мелочи», связывающие его с настоящим миром, с другими людьми. Студент при этом ориентируется на познание практических «магических» формул, будучи убеждённым, что «это – правильно», а почему и когда – этого

вопроса задавать нельзя. Да потому что ответ в таком подходе находится за пределами программы его обучения. Его специализация становится средоточием и связующим звеном всей его деятельности, всего его поведения, характера, поступков, производственных решений.

Для него изучить нечто – значит зазубрить, выучить наизусть, отработать это движение, этот навык на практике, стать знатоком секретов, инструкций и распоряжений. Относительно происхождений этих секретов такой профессионал загадочно молчит и многозначительно улыбается, поскольку их не знает. Его деятельность направлена на обнаружение секретов профессии, не вникая глубоко в их смысл. Все это характеристики герметической натуральной магии, так хорошо известной в до-ньютоновские времена.

Как результат, «профессионал» чувствует беспомощность при изменении условий деятельности, препятствует внедрению новаций на производстве, потому что не понимает их происхождения, считает дилетантами знатоков других областей знания. Технологические обновления кажутся ему несовместимыми с его практическими знаниями и умениями. Как те генералы, которые всегда готовятся к прошедшей войне, он не готов к восприятию новой профессиональной реальности. Ему нужен ключ к новому технологическому этапу, а ключ даёт образовательная универсальность, академическое обучение, обучение фронту наук и фундаменту наук. А фундаментом естественных наук, техники, да и современной цивилизации в целом является физика.

В отличие от элитарности, возможная редукция курса физики обеспокоена, в том числе, и изменением структуры требований образовательных стандартов, определяющих основные образовательные программы по направлению подготовки.

Так, в государственном образовательном стандарте по направлению «Строительство» (бакалавр техники и технологии) 2000 г., в блоке «Естественно-научные дисциплины, федеральный компонент» для изучения дисциплины «Физика» предусмотрено 420 часов с подробным указанием разделов:

Физика

Понятие состояния в классической механике, уравнения движения, законы сохранения, основы релятивистской механики, принцип относительности в механике, кинематика и динамика твердого тела, жидкостей и газов;

Электричество и магнетизм: электростатика и магнитостатика в вакууме и веществе, уравнение Максвелла в интегральной и дифференциальной формах, материальные уравнения, квазистационарные токи, принцип относительности в электродинамике;

физика колебаний и волн: гармонический и ангармонический осциллятор, физический смысл спектрального разложения, кинематика волновых процессов, нормальные моды, интерференция и дифракция волн, элементы Фурье-оптики;

квантовая физика: корпускулярно-волновой дуализм, принцип неопределенности, квантовые состояния, принцип суперпозиции, квантовые уравнения движения, операторы физических величин, энергетический спектр атомов и молекул, природа химической связи; статистическая физика и термодинамика: три начала термодинамики, термодинамические функции состояния, фазовые равновесия и фазовые превращения, элементы неравновесной термодинамики, классическая и квантовые статистики, кинематические явления, системы заряженных частиц, конденсированное состояние; физический практикум.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Строительство» (бакалавр) 2010 г. на 12 дисциплин математического, естественнонаучного и общетехнического

цикла отводится 2700 часов или 225 часов на одну дисциплину цикла. При этом требование к результатам изучения дисциплины формулируется через категории «знать, уметь, владеть» соответствующей (их) компетенции (ий).

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Строительство» (бакалавр) 2015 года необходимость изучения дисциплины «Физика» может следовать из содержания некоторых компетенций, например:

способность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и математического (компьютерного) моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ОПК-1);

способность выявить естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, привлечь их для решения соответствующий физико-математический аппарат (ОПК-2).

Разделы дисциплины, объем часов полностью определяют разработчиком основной образовательной программы.

Существующие академические свободы подготовки специалистов в вузе позволяют принимать решения, в результате которых возможно сокращение объема и содержания курса физики уже не обеспечивает уровень фундаментальной подготовки обучающихся, необходимый для формирования общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК).

С 1930 года в США функционирует «Американская ассоциация преподавателей физики», основанная группой профессоров физики, проводящая регулярные зимние и летние совещания (два раза в год), собирающие до тысячи участников из разных стран мира. Это говорит об актуальности преподавания физики на всех этапах обучения, и в особенности – в современных университетах. Ассоциация рекомендует учебным заведениям развивать самостоятельный курс физики, предоставлять преподавателям физики самые современные ресурсы и свободный доступ к результатам исследований, необходимым для преподавания физики [10].

По мнению российского учёного и изобретателя Н.В. Гулия, физика нужна даже корифеям в узких специальностях, чтобы не запутаться в простых вещах. И физика, выступает «уже не как прородительница всех естественных, а потом и технических наук, а скорее как путеводитель по ним» [11, с. 408]. По его ироничному замечанию, в безбрежном научном океане короткими и прямыми чаще всего бывают только тупики. Упрощение, сокращение, минимизация физики – тупиковый путь развития.

Выдающийся отечественный дидакт, советский и российский академик А.В. Усова (действительный член Российской академии образования, заслуженный деятель науки РФ) всегда указывала на ведущую роль физики в развитии естественных наук, лидерство в естествознании, важность усвоения её понятийного аппарата [12]. Её работы хорошо известны во всём мире [13].

Изучение физики очень важно большинству людей, вовсе не собирающихся стать физиками. Студенты, обучающиеся на технических направлениях университетов, будут работать в областях, использующих знания, смежные с физикой. Вопросы, ответы на которые они находят в физике, рано или поздно встают перед каждым образованным человеком. Современная развивающаяся физика является, с одной стороны, одной из важнейших отраслей науки, величайшим достижением в истории Человечества, а с другой стороны, явлением культуры, с наибольшей полнотой воплощающим в себе стремление Человека к познанию, помогающему определить своё место в жизни.

Библиографический список

1. Богуславский М.В. Комплексная система обучения. *Российская педагогическая энциклопедия*: В 2 тт. Гл. ред. В.В. Давыдов. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993: 459 – 460.
2. Артюхович А.Н. Опыт сравнения советской и американской систем высшего образования в области естественных наук. *Физическое образование в вузах*. 1996; Т. 24. № 4: 59 – 61.
3. Тойнби А. Дж. *Цивилизация перед судом истории*. Москва: Айрис-пресс, 2003.
4. Шрёдингер Э. *Что такое жизнь?* Москва – Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2002.
5. Rand A. *Atlas Shrugged*. 35th anniversary edition. Published by Signet, New York, 1996.
6. Рэнд Э. *Атлант расправил плечи*: В 3 кн. Перевод с англ. Д.В. Костыгина. Кн. 1: Без противоречий. Санкт-Петербург: «Культинформ-пресс», 1997.
7. Борисов В.П. Техника. *Большая российская энциклопедия*. Том 32. Москва, 2016:106 – 109.
8. *Физика*. Перевод с английского, под редакцией А.С. Ахматовой. Москва: «Наука», Гл. ред. физ.-мат. литературы, 1965.
9. Дмитриев И.С. *Неизвестный Ньютон. Силуэт на фоне эпохи*. Санкт-Петербург: «АЛТЕИЯ», 1999.
10. *AAPT Winter Meeting*: January 6-9, 2018. San Diego, CA, USA. San Diego: American Association of Physics Teachers, 2018.

11. Гулия Н.В. *Удивительная физика: О чем умолчали учебники*. Москва: Издательство НЦ ЭНАС, 2005.
12. Усова А.В. Пути совершенствования естественнонаучного образования. Поиски и находки. *Мир науки, культуры, образования*. 2007; № 3: 83 – 85.
13. Usova A.V. How to Make Learning Interesting and Successful. *Russian Education & Society*, 2/1/2002, Vol. 44(2), pp. 65-72. Available at: <http://dx.doi.org/10.2753/RES1060-9393440265>

References

1. Boguslavskij M.V. Kompleksnaya sistema obucheniya. *Rossiyskaya pedagogicheskaya enciklopediya*: V 2 tt. Gl. red. V.V. Davydov. Moskva: Bol'shaya Rossiyskaya enciklopediya, 1993: 459 – 460.
2. Artyuhovich A.N. Opyt sravneniya sovetskoy i amerikanskoy sistem vysshego obrazovaniya v oblasti estestvennykh nauk. *Fizicheskoe obrazovanie v vuzah*. 1996; T. 24. № 4: 59 – 61.
3. Tojnbi A. Dzh. *Civilizatsiya pered sudom istorii*. Moskva: Ajris-press, 2003.
4. Shredinger E. *Chto takoe zhizn'*? Moskva – Izhevsk: NIC «Regulyarnaya i haoticheskaya dinamika», 2002.
5. Rand A. *Atlas Shrugged*. 35th anniversary edition. Published by Signet, New York, 1996.
6. R'end E. *Atlant raspravil plechi*: V 3 kn. Perevod s angl. D.V. Kostygina. Kn. 1: Bez protivorechij. Sankt-Peterburg: «Kul't-inform-press», 1997.
7. Borisov V.P. *Tehnika. Bol'shaya rossiyskaya enciklopediya*. Tom 32. Moskva, 2016:106 – 109.
8. *Fizika*. Perevod s angliyskogo, pod redakciej A.S. Ahmatovoj. Moskva: «Nauka», Gl. red. fiz.-mat. literatury, 1965.
9. Dmitriev I.S. *Neizvestnyy N'yuton. Silu et na fone epohi*. Sankt-Peterburg: «ALETEJYa», 1999.
10. *AAPT Winter Meeting*: January 6-9, 2018. San Diego, CA, USA. San Diego: American Association of Physics Teachers, 2018.
11. Gulia N.V. *Udivitel'naya fizika: O chem umolchali uchebniki*. Moskva: Izdatel'stvo NC 'ENAS, 2005.
12. Usova A.V. Puti sovershenstvovaniya estestvennonauchnogo obrazovaniya. Poiski i nahodki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2007; № 3: 83 – 85.
13. Usova A.V. How to Make Learning Interesting and Successful. *Russian Education & Society*, 2/1/2002, Vol. 44(2), pp. 65-72. Available at: <http://dx.doi.org/10.2753/RES1060-9393440265>

Статья поступила в редакцию 04.02.18

УДК 378

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

SOCIO-CULTURAL TRENDS OF MODERN HIGHER TECHNICAL EDUCATION. The modern development of the social, information and professional organization of society led to a more integrated involvement of the university into the life of society. The integration of a modern technical college into a sociocultural space requires that the activity of the university is to be consistent with the trends in the development of the modern culture, the emerging information society, the economy, production and technology. The influence of culture, norms and values of the society on the student justifies the sociohumanitarian component of the training of students of a technical university, and determines the socially acceptable trajectory of its technical projects, the ways of their implementation and practical application.

Key words: technical university, sociocultural conditioning, information, cultural and educational environment.

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

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное развитие социальной, информационной и профессиональной организации общества привело к более плотной интеграции вуза в жизнь общества. Интегративность современного технического вуза в социокультурное пространство требует соответствия деятельности вуза тенденциям развития современной культуры, формирующегося информационного общества, экономики, производства и технологий. Влияние культуры, норм и ценностей социума на обучающегося обосновывает социогуманитарную составляющую подготовки студентов технического вуза, а также определяет социально приемлемую траекторию его технических проектов, способов их реализации и практического применения.

Ключевые слова: технический вуз, социокультурная обусловленность, информация, культурно-образовательная среда.

На современном этапе развития общества происходит заметное усложнение социальной, информационной и профессиональной структуры социума, растёт потребность прикладных научных исследований, в результате вузы всё глубже интегрируются в жизнь общества и экономику. Интегрированность современного технического вуза в социокультурное пространство не только города, региона, но и мировое, непрерывно возрастающие требования к выпускнику технического вуза требуют качественно нового определения реальности учебной и воспитательной деятельности такого вуза.

Так, в связи с укреплением позиций гуманизма (гуманизации и гуманитаризации) в образовании встают задачи проектирования новой образовательной среды технического вуза, как многомерного пространства, адекватного современным потребностям обучающегося в вузе и работодателей и, соответствующего тенденциям развития современной культуры, экономики, производства и технологий. Поэтому требуется гибкое совмещение идей социального конструирования реальности и средового подхода в обучении и воспитании, ориентирующегося на развитие социально-конструктивного взаимодействия, творческой атмосферы, гуманистических

коммуникаций в образовательных и воспитательных системах.

Необходимо отметить, что становление и развитие социальных качеств студенческой молодёжи происходит в процессе взаимодействия с культурно-образовательной средой вуза, под которой понимается совокупность образовательных, воспитательных, развивающих, культуросозидающих отношений, дающих всем субъектам среды возможность участия в системе социального партнерства. В результате чего создаются благоприятные условия для формирования личностных смыслов и ценностных регулятивов приобретаемых знаний, которые могут обеспечить адекватную деятельность человека в динамично изменяющихся ситуациях.

В данной связи, вуз должен создавать соответствующие условия, позволяющие молодому человеку осуществлять свой выбор, реализовывать свой социальный капитал, устанавливать и развивать социальные контакты, но в то же время воздействовать на формирование его личностного потенциала всей своей структурой и/или отдельными элементами. Объединение субъектов университета (преподавателей, студентов, научных работников, менеджеров различного уровня) на основе общих

ценностей, ценностных ориентиров, смыслов общения и взаимодействия, может служить успешной социализации и самореализации студента в социокультурной среде вуза, а, затем, и в социокультурной среде общества, организации, предприятия.

К тому же, текущий век является веком *информации и научных знаний*, а значит, и система образования должна решать новую проблему, связанную с подготовкой студентов к жизни и деятельности в совершенно новых для них условиях информационного мира. Речь идет не просто о повышении уровня образованности людей, а о формировании нового образа и способа мышления, соответствующего темпам меняющихся экономических, социальных и информационных тенденций и трендов [1].

Сегодняшняя реальность такова, что студент все в большей мере должен уметь самостоятельно включать в систему своей деятельности нарастающий поток социальных контактов и информации, причем не, только собственно профессиональных, но и прямо не связанных с профессиональной деятельностью.

В процессе информатизации общества, деятельность технического вуза должна быть направлена на формирование социально активной личности, готовой и способной к социально-информационной деятельности. Чтобы достичь такого уровня подготовки студентов, современный вуз должен обладать эффективной *информационной средой* управления доступом к информационным ресурсам и сервисам, на которые переносятся процессы, обеспечивающие непосредственно процесс обучения, что подразумевает объединение его ресурсов в единую сеть открытого образования.

Такая система управления информационными потоками вуза, как одна из составляющих инновационного образовательного пространства, создает предпосылки для атмосферы эффективного сотрудничества между различными участниками образовательного процесса (преподавателями, научными сотрудниками, студентами, работниками библиотеки и др.). Стратегической целью такого сотрудничества является, подготовка специалистов, обладающих достаточным уровнем информационной подготовки, то есть навыками и умениями непрерывного образования на протяжении всего периода профессиональной деятельности, что позволит им справляться с возрастающим информационным потоком. Такие навыки и умения являются крайне востребованными в условиях быстро меняющегося общества и окружающего мира, в котором нет ничего более постоянного, чем перемены.

С учётом вышесказанного становится ясно, что для студента *культурная информационно-образовательная среда вуза*, в са-

мом широком смысле, становится одним из новых специфических социумов, который может оказывать существенное влияние на формирование не только социальных стереотипов и установок, но и сознательной части ценностно-смысловой сферы личности, его поведения и потребностей. А непрерывный характер образовательного процесса повышает требования к личности студента, осуществляемой им деятельности, и предполагает, прежде всего, умение работать с любой информацией, что подразумевает, в свою очередь, высокий уровень развития его информационных потребностей [2].

Социокультурная обусловленность высшего технического образования проявляется и в том, что изучение процесса формирования социально-информационных потребностей общества в ходе его развития и возможностей их удовлетворения с помощью специальной информации показало, что информация оказалась наиболее фундаментальным фактором социального процесса. Социально-информационные потребности существовали всегда, и в этом смысле их трудно назвать новыми. Но вместе с тем они оказываются новыми по своим масштабам, средствам, источникам и усилиям, которые расходует человечество на их удовлетворение в современном мире. В таком случае, для реализации социально-информационных потребностей социального процесса, информационно-образовательная среда технического вуза должна влиять на процесс формирования социально-информационной культуры каждого ее субъекта. Как следствие, вуз как социальный институт через информационно-культурную среду имеет цель включения индивидов в определённую профессиональную субкультуру, которая выражается своими социальными и информационными ценностями организационной культуры [3 – 5].

В целом, подытоживая всё вышеизложенное, можно сформулировать некоторые обобщения. Высшее учебное заведение и, в частности технический вуз:

- динамичная, развивающаяся, открытая система, и основная его цель – формирование культуры, с соответствующими социальной, интеллектуальной и информационной составляющими;
- воздействует на социальную структуру общества и его культуру как элемент и участник механизма репликации культуры; выполняя при этом заданную обществом социокультурную программу;
- социальный институт общества, который призван включать индивидов в определённую профессиональную субкультуру, которая характеризуется организационной культурой, своими социальными и информационными ценностями [6].

Библиографический список

1. Дронова Н.А. Высшее образование и вузовские библиотеки. *Мир библиографии*. 2006; 6: 28 – 30.
2. Гулякин Д.В. Сущностные характеристики социально-информационной культуры студента технического вуза. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016; № 1 (105): 4 – 7.
3. Алехин И.А., Герасимова Т.Н. Философия образования: история, проблемы, перспективы. *Мир образования – образование в мире*. 2017; № 2 (66): 3 – 16.
4. Алижанова Х.А., Атагишиева Г. С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н. Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А. и др. *Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы*: коллективная монография. Москва, 2017.
5. Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Гунашева М.А., Зинченко А.С., Исакиева З.С., Каневская Ж.О. и др. *Современные тенденции обучения и воспитания в Российской системе образования*: коллективная монография. Москва, 2017.
6. Гулякин Д.В. Современный вуз как среда, реплицирующая культуру общества. *Научное обозрение*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2012; 6: 91 – 95.

References

1. Dronova N.A. Vysshee obrazovanie i vuzovskie biblioteki. *Mir bibliografii*. 2006; 6: 28 – 30.
2. Gulyakin D.V. Suschnostnye harakteristiki social'no-informacionnoj kul'tury studenta tehničeskogo vuz. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta*. 2016; № 1 (105): 4 – 7.
3. Alehin I.A., Gerasimova T.N. Filosofiya obrazovaniya: istoriya, problemy, perspektivy. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2017; № 2 (66): 3 – 16.
4. Alizhanova H.A., Atagishieva G. S., Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N. Denilhanova H.Ya., Isakieva Z.S., Zinchenko A.S., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kulibekov N.A., Kulibekova R.D., Kul'kina I.V., Magin V.A. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: problemy i perspektivy*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
5. Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Gunasheva M.A., Zinchenko A.S., Isakieva Z.S., Kanevskaya Zh.O. i dr. *Sovremennye tendencii obucheniya i vospitaniya v Rossijskoj sisteme obrazovaniya*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
6. Gulyakin D.V. Sovremennyy vuz kak sreda, repliruyushchaya kul'turu obshchestva. *Nauchnoe obozrenie*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2012; 6: 91 – 95.

Статья поступила в редакцию 07.02.18

УДК 378

Dmitrieva O.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru

THE INCREASING INTEREST IN THE STUDY OF LATIN LANGUAGE AND MEDICAL TERMINOLOGY USING INTERACTIVE METHODS. The article discusses the use of interactive learning method as the most effective method of teaching "Latin language and basics for medical terminology" – a discipline that plays an important role in the educational process in the light of the set before the Institute of medicine objectives to improve the training of future doctors. The author on the example of interactive methods such as discussion, debate, business (role) game, the analysis of specific situations (case method training) argues that one can solve such problems as the formation of students' interest to learn discipline, improving the efficiency of the process of understanding and learning, development of independence – the ability to independently seek solutions to the tasks and respect the views of other members of the team, showing tolerance to any point of view.

Key words: interactive teaching method, anatomical terminology, clinical terminology, discussion, debate, business (role) game, analysis of specific situations (case method training).

О.Н. Дмитриева, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И ОСНОВ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ

В данной статье рассмотрено использование интерактивного метода обучения в занятиях по латинскому языку в медицинском институте. Проанализированы характерные особенности таких интерактивных методов как, дискуссия, дебаты, деловая (ролевая) игра, анализ конкретных ситуаций (метод ситуационного обучения) и их использование в процессе практических занятий с примерами. Выявлена и обоснована необходимость использования интерактивных методов обучения на основе проведенных практических занятий. Автор на примере интерактивных методов утверждает, что применение таких методов решает такие задачи, как формирование у студентов интереса к изучаемой дисциплине, повышение эффективности понимания и усвоения пройденного материала, развитие способности искать пути решения поставленной задачи и уважение мнения других членов коллектива.

Ключевые слова: интерактивный метод обучения, анатомическая терминология, клиническая терминология, дискуссия, дебат, деловая (ролевая) игра, анализ конкретных ситуаций (метод ситуационного обучения).

Формирование личности врача в медицинском институте является многоаспектной и сложной задачей. За годы обучения в институте будущий врач должен получить не только определенный набор специальных знаний, но и социализироваться, т. е. стать личностью, усвоившей ценности, нормы, установки, образцы поведения, принятые в обществе. Одна из важных ролей в проведении учебно-воспитательного процесса в медицинском институте по совершенствованию подготовки будущих врачей, отводится определению некоторых образовательных методов обучения в учебном процессе, которые должны реализоваться, начиная с первых дней обучения в вузе [1, с. 6].

Одним из самых важных требований в новом образовательном стандарте является активное использование в учебном процессе интерактивного метода обучения, который нацелен на развитие профессионального становления будущего специалиста. Как показывает опыт, 20 и 30% от общего количества аудиторных занятий должны быть направлены на использование именно таких методов обучения. Интерактивные методы при обучении латинскому языку служат наиболее эффективным средством совершенствования будущих врачей, потому что решают такие задачи, как:

- 1) формирование у будущих врачей интереса к медицине через латинский язык;
- 2) повышение уровня понимания и усвоения дисциплины «Латинский язык»;
- 3) развитие самостоятельности – способности самостоятельно найти пути и методы решения поставленной задачи;
- 4) умения уважать мнение другого члена коллектива, проявление лояльности и терпения к любому другому мнению, точке зрения.

При обучении латинскому языку и основам медицинской терминологии нами используются следующие виды интерактивного метода обучения, такие, как: дискуссии и дебаты, деловые или ролевые игры, анализ конкретной ситуации (метод ситуационного обучения).

Дискуссия происходит от латинского слова *discussio*, что означает исследование или рассмотрение и означает обсуждение какого-либо вопроса или проблемы. Отличительная черта дискуссии – это аргументированность, в отличие от других споров. А **дебаты** (от греческого слова 'читаю') являются публичными обмывами мыслями двух сторон по какой-нибудь актуальной

теме и направлены на убеждение противоположной стороны в правоте. Этот вид интерактивного метода обучения также активно используется при проведении практического занятия по латинскому языку. Большой интерес вызвала тема «Использование мифологизмов в анатомической терминологии», где студенты обсуждали этимологию мифологизмов, связанных с мифами античного мира. Как и библеизмы или астрологизмы, они относятся к реликтам прошлых эпох, но до сих пор используются в медицине. Активное внедрение мифологизмов в медицину началось во время Возрождения – в тот период, когда доминировали культ античности, а также классическая латынь. Следует отметить, что слово «Термин» также античного происхождения. *Terminus* – это священный бог римлян, бог межей, также пограничного межевого знака (призмы из камня, увенчанные мужской головой). В ходе дискуссий и дебатов студенты выяснили, что античная мифология является для анатомических мифологизмов историческим источником. Первые греческие мифы и легенды, описывающие человекоподобных богов, были наследием древнегреческой (3000 – 1200 гг. до н. э.) или микенской культуры (до 1550 г. до н. э.). В этих мифах можно встретить имена Зевса и Геры, Афины и Артемиды. Поэмы Гомера «Илиада» и «Одиссея» – это первые записанные произведения, датированные VI веком до н. э. Например, студенты выявили и проанализировали такие анатомические мифологизмы как:

- *Atlas, Atlantis* – атлант, первый шейный позвонок. Имя греческого титана Атланта, который держит на плечах небесный свод в эпоху Возрождения применяли относительно к первому и седьмому шейным позвонкам, при этом, по мнению большинства, к седьмому позвонку чаще всего. Везалий написал об этом в своем трактате так: «Имя Атланта я применил к седьмому позвонку шеи». Современная номенклатура же вернулась к варианту, где атлант – первый шейный позвонок.

- *Caput Medusae* (голова Медузы) – такое название носит расширение подкожных вен на передней стенке брюшины. Такое название дано потому, что вены, расширяясь вокруг пупка напоминают как бы голову мифологической Медузы, которая является одной из трех сестер горгон, чудовища с женским лицом. У этого чудовища из головы вместо волос росли извивающиеся змеи.

Выявили мифологические источники ахиллово сухожилие (пяточное) *Tendo Achillis* (t. calcaneus) и Аммонова рога *Cornu*

Ammonis, по имени древнеегипетского божества Амона Ра, изображавшегося в виде зрелого мужа, похожего на Зевса, но с бараньими рогами, а также историю внедрения в анатомическую терминологию и их современное значение. Было установлено, что многие анатомические термины были взяты из древних сказаний и мифологии. В настоящее время настолько эти мифологизмы привились, что приобрели нарицательное значение. В итоге все пришли к выводу, что классические античные мифологизмы в отличие от клинической терминологии, составляют небольшую группу анатомических терминов и их производных, а также знание мифологических источников, событий и персонажей позволяют воспринимать мифологизмы как наиболее яркие по своей семантике и интересные по форме термины.

Другой темой дискуссии и дебатов были «Мифологизмы в фармацевтической терминологии». Фармацевтическая терминология – это один из пластов медицинской терминологии. Самый начальный этап в ее развитии – это закрепление названий за определенными растениями (эпоха Возрождения). В ходе дискуссии были выявлены такие мифологизмы, например, Акони́т – Akonis vernalis свое имя получил от названия городка Акон. Как гласит легенда, неподалеку от этого городка находился вход в Подземное Царство Аида, Царство мертвых. Вход в подземное царство сторожил пес Цербер, один из детей Ехидны, внук Медузы. Геракл, совершая свой одиннадцатый подвиг, должен был привести из Гадеса Цербера, пса, сидящего на цепи у ворот Ахерона, на шее у которого росли три головы, а вместо шерсти извивались змеи. Геракл вытащил на Свет Божий Цербера. И когда свирепый пес увидел солнце, у него от ужаса потекла из всех трех пасти ядовитая слюна. Капли слюны, падая, касались земли, превращаясь в цветы, названные аконитом.

Деловая игра или ролевая игра – один из видов интерактивного метода обучения, где происходит в форме игры имитация либо моделирования ситуации, взятой из профессиональной деятельности. В заключительном этапе по обучению клинической терминологии был взят случай из жизни врачей. Изучение клинической терминологии на занятиях по латинскому языку основывается на анализе отдельных компонентов, называемых терминологическими элементами. Терминологический элемент – это словообразующий элемент (корень, основа, приставка, суффикс), который имея постоянное значение, образует термин одного смыслового ряда [2, с. 15].

Студентам была предложена следующая ролевая игра с использованием истории болезни пациента К.: «Пациент К, 45 лет,

поступил в отделение с абдоминальным синдромом, этиология неясная, температура субфебрильная, дизурия. При обследовании выявлены: салурия, лейкоцитоз, лейкоцитурия, гипопроteinемия. Рентгенограмма: левосторонний нефроптоз, слабая правосторонняя пиелэктазия. Диагноз предварительный: левосторонний нефроптоз, двухсторонний пиелонефрит, уролитиаз? Назначено: контрастная урография». Задание было следующее: 1. Перевод незнакомых терминов на русский язык. 2. Конструирование клинических терминов. 3. Решение своей задачи в этой ситуации согласно своей роли и обязанности. Общение во время этой ролевой игры – это не только усвоение нового по клинической терминологии, но также имитация коммуникации врачей во время работы, т. е. это совместная деятельность, обучение умениям и навыкам совместного сотрудничества.

При такой игре также используется другой вид интерактивного метода обучения: **анализ конкретной ситуации или case-study**, по-другому изучение конкретного случая. Этот метод основывается на моделировании, также использовании какой-либо реальной ситуации, на анализе данной ситуации, на выявлении причин и проблем, а также на поиске решения и принятия какого-либо решения данной проблемы. Целью такого метода является анализ данной ситуации и поиск путей и решения проблемы студентами, при этом использовать все свои приобретенные теоретические знания. Главное достоинство такого метода – это самостоятельное принятие решения, которое вызывает большой интерес у студентов к изучаемой теме, оформленная и поданная в форме кейса – конкретной ситуации. Как показывает практика, студенты с интересом и с большим азартом принимаются за решение задачи, описанной в кейсе. В связи с этим хочется отметить, что организация самостоятельной работы по латинскому языку предполагает специальное и нравственное развитие студентов и это заложено в рабочих программах, где оптимизируются вопросы формирования личности, способной к дальнейшему саморазвитию [3, с. 16].

Все это позволяет нам говорить, что использование при обучении латинскому языку интерактивных методов обучения значительно способствует повышению и активизации познавательной деятельности студентов и позволяет выработать необходимых компетенций у них. Работая над такими заданиями, студент становится мотивированным и появляется потребность в нем. Как показывает опыт преподавания латинского языка, такой метод преподавания медицинской терминологической лексики является эффективным для повышения интереса студента к предмету.

Библиографический список

1. Чернявский М.Н. *Латинский язык и основы медицинской терминологии*: учебник. Москва: Медицина, 2002.
2. Дмитриева О. Н. Перевод сложных и производных клинических терминов на занятиях по латинскому языку и основам медицинской терминологии. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 30: 15 – 17. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/770955.htm>. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29072832>
3. Дмитриева О.Н. Роль самостоятельной работы студентов в преподавании латинского языка и основ медицинской терминологии. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск: МНКО, 2016. № 4 (59):16 – 17.

References

1. Chernyavskiy M.N. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii*: uchebnik. Moskva: Medicina, 2002.
2. Dmitrieva O. N. Perevod slozhnyh i proizvodnyh klinicheskikh terminov na zanyatiyah po latinskomu yazyku i osnovam medicinskoj terminologii. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 30: 15 – 17. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/770955.htm>. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29072832>
3. Dmitrieva O.N. Rol' samostoyatel'noj raboty studentov v prepodavanii latinskogo yazyka i osnov medicinskoj terminologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk: MNKO, 2016. № 4 (59):16 – 17.

Статья поступила в редакцию 08.02.18

УДК. 37.214

Irgit A.D., Head of Laboratory of Tuvan Philology, Institute for Development of the National School of the Ministry of Education and Science of the Republic of Tuva (Kyzyl, Russia), E-mail: isal47@mail.ru

TEACHING HUMANITARIAN DISCIPLINES AS A CONDITION OF HIGH SCHOOL PUPILS' FORMATION OF THEIR MORAL ATTITUDE TO THE NATIVE LAND CULTURAL HERITAGE. The article studies a problem of high school seniors' formation of their moral attitude to the native land cultural heritage in the course of teaching humanitarian disciplines. The paper deals with the role of profound studying of humanitarian courses within additional education as a way of compensation of the gap in forming of the value of unity of a planetary civilization in understanding by a person of unity of the fatherland and the world, cross-cultural tolerance, unity of traditions and innovations as main components of importance of the "cultural heritage". The researcher presents a detailed analysis of education courses on history, social science and ethnography. The author makes an attempt to reveal the main reasons of an integrated approach problem to formation of the main components of the value of "the cultural heritage of the native land". The author offers several options of concrete opinions on formation of the valuable relation to cultural heritage of the native land.

Key words: valuable attitude, cultural heritage, humanitarian disciplines.

А.Д. Иргит, зав. лабораторией тувинской филологии, Институт развития национальной школы Министерства образования и науки Республики Тыва, г. Кызыл, Республика Тыва, E-mail: isal47@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РОДНОГО КРАЯ

В статье рассматривается проблемы формирования у старшеклассников ценностного отношения к культурному наследию родного края при изучении гуманитарных дисциплин. В статье речь идёт о роли углубленного изучения гуманитарных курсов в рамках дополнительного образования, как способа компенсации пробела в формировании ценности единства планетарной цивилизации в осознании человеком единства Отечества и Мира, межкультурной толерантности, единства традиций и новаций, как основных компонентов важности «культурное наследие». Статья посвящена детальному анализу гуманитарных дисциплин учебных курсов по истории, обществознания и народоведения. В данной статье предпринята попытка раскрыть основные причины проблемы комплексного подхода к формированию основных компонентов ценности «культурное наследие родного края». Автором предложено несколько вариантов конкретных мнений по формированию ценностного отношения к культурному наследию родного края.

Ключевые слова: ценностное отношение, культурное наследие, гуманитарные дисциплины.

Каждая учебная дисциплина призвана внести свой вклад в решение задач по организации личностного осмысления учащимися учебного материала через призму гуманистических ценностей. Особенности содержательной основы ценностного отношения к культурному наследию в ФГОСе определяются в рамках гуманитарных дисциплин. Это обусловлено специфического присвоения указанной ценности в старшем школьном возрасте и потенциалом гуманитарного знания.

В гуманитарном познании отражается непосредственно личностное начало человека, условия его генезиса и развития [1, с. 272]. По отношению к человеку, по способности воплощать в себе, «излучать из себя» человеческое, по степени замкнутости на человеке, собственно и проводится разграничение гуманитарного и негуманитарного [2, с. 266]. Гуманитарное познание предстаёт как ценностно-смысловое освоение человеческого бытия [3, с. 272].

Гуманитарные науки, гуманитарное знание выступают своеобразными средствами, орудиями гуманитарного образования. Чтобы гуманитарное познание было личностно значимым для учащихся, оно должно быть «переведено» на язык целей, средств и организации учебного процесса.

Важным является включение в содержание школьных предметов гуманитарного цикла помимо задаваемых извне стандартных компонентов, ещё и эмоционально-ценностных, личностных элементов, которые органично вплетены в сам процесс изучения данных дисциплин с присущим ему межсубъектным общением. Это положение обосновывается в различных концепциях образования (В.С. Ильин, И.Я. Лернер, Л.П. Разбегаева, В.В. Сериков). «Целостное, реально представляющее перед учеником содержание образования складывается из дидактически переработанного социально-культурного опыта, существующего до и независимо от процесса обучения, в виде учебно-программных материалов («образовательный стандарт») и личностного опыта, приобретаемого на основе субъектно-субъектного общения и обусловленных им жизненных ситуаций, протекающих в форме переживания, смыслов творчества, саморазвития» [4, с. 543].

«...В обучении гуманитарным дисциплинам чрезвычайно важен момент интерпретации учебной информации на индивидуально-личностном уровне, выходящий на её сущностное понимание, на встречу смыслов того, кто обучается, и того, кто учит» [5, с. 70]. Результатом гуманитарного познания выступает «новая целостная собственная теория мира, включающая и модели собственного поведения».

Среди гуманитарных дисциплин особое значение имеет содержание учебных курсов истории, обществознания и народоведения.

Особая роль в Федеральном компоненте государственного образовательного стандарта отводится предмету История. Подчеркивается роль истории, как дисциплины, составляющей «вертикаль, стержень гуманитарных... курсов в основной и средней школе», утверждается, что «история служит основой гуманитарного знания, представляя многообразную картину опыта людей», включая ценностный опыт. ФГОС включает перечень единиц гуманитарного знания учащихся, необходимых для формирования ценностного отношения к культурному наследию. Они раскрываются через такие элементы содержания школьного гуманитарного образования (исторического и обществоведческого): «обще-

цивилизационные достижения и ценности», «этнос», «человек его индивидуальная самореализация», «культурные ценности», «вечные моральные ценности», «моральные нормы», «религиозные традиции», «этнонациональные ценности», «межкультурная и межрелигиозная толерантность», «нравственные и социальные установки», «преемственность в развитии», «патриотизм» и др.

Для данной работы особое значение имеют образовательные гуманитарные курсы второго образовательного центра: «История России», «Всеобщая история», «Обществознание», «Народоведение» и «История Тувы».

Эти учебные курсы оптимально дополняют друг друга. Их назначение в том, чтобы содействовать воспитанию свободной и ответственной личности, гражданственности, национальной идентичности; развитию стремления к познанию личностью окружающей действительности, самопознанию и самореализации, стремления к пониманию исторической обусловленности явлений и процессов современного общества и умению соотносить свои взгляды и принципы с исторически возникшими мировоззренческими системами. Данные курсы выступают основой для формирования у старшеклассников ценностного отношения к культурному наследию своей страны и родного края в частности, что для нашего исследования является приоритетным. При этом следует отметить, что наряду с общеобразовательными учебными курсами сегодня во многих школах Республики Тыва практикуется изучение *дополнительных гуманитарных курсов*: история мировой культуры, история родного края, история религии, история искусств, философия, народоведение, история народа Урянхай («Тыва дептер» в 7 томах, составитель С.К. Шойгу). Содержание этих учебных курсов может также быть использовано при формировании у старшеклассников ценностного отношения к культурному наследию родного края, патриотического отношения своей большой и малой Родине. С.К. Шойгу в антологии «Урянхай тыва дептер» очень подробно отражает историю формирования и развития тувинского народа так же многогранна и богата, как и любого другого этноса. В антологии можно сопоставить с историей удивительных и загадочных творений насельников земли тувинской, самые ранние из которых уходят корнями вглубь веков [6, с. 10].

Направления анализа Федерального компонента Государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего, среднего общего образования и учебно-методических комплексов было определено на основе структурно-функциональной модели ценностного отношения к культурному наследию своей страны. Она показывает, что отношение старшеклассника к культурному наследию как ценности обусловлено знанием его сущности, соответствующим эмоционально-оценочным отношением к нему, осознанием культурного наследия своей страны как ценности и реализацией на основе соответствующих учебных умений деятельностных аспектов ценностного отношения к культурному наследию большой и малой Родины. Поэтому, нами, был проведен анализ нормативных документов, учебников и учебных пособий на базе МАОУ Кара-Хольской СОШ им. К.С. Шойгу по следующим направлениям:

- какое значение придают учебники и учебные пособия формированию ценностного отношения к культурному наследию родного края, Тувы и России;

- какое место в учебниках и учебных пособиях занимает процесс формирования ценностного отношения к культурному наследию родного края;

- как осуществляется отбор учебного материала, позволяющего раскрыть сущность ценности «культурное наследие» и выработать эмоционально-оценочное отношение к ней;

- в какой мере в учебниках и учебных пособиях представлен мотивационный блок, стимулирующий активность учащихся по присвоению ценности «культурное наследие»;

- какое значение в учебниках и учебных пособиях придается формированию учебных умений, связанных с ценностью «культурное наследие», «патриотизм», а также реализации деятельностных аспектов отношения.

Были проанализированы основные учебники и учебные пособия по гуманитарным дисциплинам. Для полноты анализа мы выделили три блока учебников и учебных пособий:

- учебники и учебные пособия, рекомендованные Государственным образовательным стандартом;

- учебники и учебные пособия федерального значения;

- учебники и учебные пособия регионального значения.

Государственный образовательный стандарт общего среднего образования «нового поколения» представляет учебники и учебные пособия базового (в классах естественно-научной и математической направленности) и профильного (в классах социально-гуманитарной направленности) уровней. Мы проанализировали учебники, из числа рекомендуемых, по истории и обществознанию профильного уровня ГОС как, наиболее приближенные по содержанию к контексту исследования.

Такowymi учебниками по истории для 9 – 11 классов являются: работа Сахарова А.Н., Боханова А.Н. «История России», учебник Сахарова А.Н., Буганова В.И., Зырянова П.Н. под редакцией Сахарова А.Н. «История России», а также работы Улуяна А.А., Сергеева Е.Ю. под редакцией Чубарьяна А.О. «Всеобщая история», Шестакова В.А. под редакцией Сахарова А.Н. «История России» (Москва, 2012), Маннай-оол М.Х., Достай И.А. «История Тувы», Г.Д. Сундуй «Народоведение».

В указанных изданиях авторами значительное внимание уделяется духовной жизни народа: влиянию традиций русского и тувинского народов, фактору многонациональности страны на внедрение экономических и социально-политических преобразований. Вместе с тем, на наш взгляд, содержание и методический аппарат учебников недостаточно способствует формированию ценностного отношения старшеклассников к культурному наследию родного края; т. к. ориентирован, прежде всего, на формирование «констатирующих» оценок. Недостаточно заданий, направленных на формирование эмоционально-смыслового и мотивационно-деятельностного отношения к действительности. Не присутствует в указанных учебниках и учебных пособиях конкретизация понятий единство планетарной цивилизации, единство традиций и новаций, межкультурная толерантность, что необходимо даже на начальном уровне формирования ценностного отношения к культурному наследию родного края, любви большой и малой Родине.

Что касается обществоведческой составляющей для базового уровня школьного образования, Государственный образовательный стандарт общего среднего образования указывает, в частности, учебник Никитина «Обществознание» (Москва, 2014). Автор рассматривает общество как взаимосвязанную систему элементов, совокупность социально-экономических, политических, духовных факторов цивилизационного развития человечества. Одной из позитивных сторон учебника является доступность изложения материала, опора на предшествующий опыт старшеклассника. Но, тем не менее, в учебнике отсутст-

ют вопросы и задания, направленные на эмоционально-смысловое и мотивационно-деятельностное осмысление учебного материала.

Наиболее используемым в основной школе является учебное пособие по обществознанию «Человек и общество» под редакцией Л.Н. Боголюбова и А.Ю. Лазебниковой. В учебном пособии особое место отводится характеристике основных ценностей современного общества, содержится информация об обществе как динамичной системе; развитии культуры, межкультурных отношений; соотношении традиции и новаций в различных сферах жизни общества.

Результаты исследования по данной теме показывают, что в рамках основной школы обращение к ценностям культурного наследия родного края осуществляется относительно слабо: не существует комплексного подхода к формированию основных компонентов ценности «культурное наследие родного края».

Большинство учителей в основной школе, особенно учителей гуманитарных дисциплин, не уделяют должного внимания проблеме формирования ценностного отношения к культурному наследию родного края. В связи с этим очевидна роль изучения гуманитарных курсов в рамках дополнительного образования, как способа компенсации пробела в формировании у старшеклассников ценности единства планетарной цивилизации в осознании человеком единства Отечества и Мира, межкультурной толерантности, единства традиций и новаций, как основных компонентов ценности «культурное наследие». В результате история родного края (История Тувы) рассматривается в контексте мировой истории и истории России, открывается возможность увидеть причинно-следственные связи в развитии Республики Тыва, проследить преемственность в развитии культуры данного региона. Это является важнейшим условием формирования ценностного отношения старшеклассников к культурному наследию родного края.

Таким образом, анализ нормативных документов, учебников и учебных пособий, который проводился нами, совместно с администрацией школы, позволяет сделать следующие выводы:

- нормативные документы предусматривают формирование у школьников ценностного отношения к культурному наследию, но отсутствует четкая конкретизация соответствующих задач по решению данной проблемы применительно к каждому гуманитарному курсу;

- в федеральных учебниках содержится материалы, позволяющие определить сущность ценности «культурное наследие» и выработать личностное отношение к ней. Но следует отметить недостаточную системность, полноту раскрытия его ценностных аспектов;

- в выпускаемых учебных пособиях Республики Тыва отдельно выделяются компоненты культурного наследия родного края, особенно по предмету «народоведение». И следует отметить достаточную ориентацию на значимость культурного наследия родного края на региональном уровне.

Поэтому мы считаем, что надо четко конкретизировать задачи по решению проблемы применительно к каждому гуманитарному курсу. Необходимо выстроить комплексный подход к формированию основных компонентов ценности «культурное наследие родного края».

Надо еще отметить, что нужно составить новый учебник «История Тувы» для 9-го класса согласно требованиям ФГОС ООО.

Также, предлагаем широко использовать 7-томную антологию С.К. Шойгу «Урянхай Тыва дептер» как дополнительные элективные курсы по истории Тувы.

Библиографический список

1. Максимов В.Г. *Педагогическая диагностика в школе*: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: «Академия», 2002.
2. Ильин В.С. О специфике гуманитарного знания. *Вопросы философии*. 1985; 7: 266.
3. Соловьева Н.Н. Формирование базовой культуры личности. *Школа*. 2002; 5: 25 – 28.
4. Сорокин П.А. *Человек. Цивилизация. Общество*. Москва: Политиздат, 1992.
5. Максимов В.Г. *Педагогическая диагностика в школе*: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: «Академия», 2002.
6. Шойгу С.К. *Урянхай Тыва дептер*. Москва: Слово, 2007.

References

1. Maksimov V.G. *Pedagogicheskaya diagnostika v shkole*: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: «Akademiiya», 2002.
2. Il'in V.S. O specifikе gumanitarnogo znaniya. *Voprosy filosofii*. 1985; 7: 266.

3. Solov'eva N.N. Formirovanie bazovoj kul'tury lichnosti. *Shkola*. 2002; 5: 25 – 28.
4. Sorokin P.A. *Chelovek. Civilizaciya. Obschestvo*. Moskva: Politizdat, 1992.
5. Maksimov V.G. *Pedagogicheskaya diagnostika v shkole: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva: «Akademika», 2002.
6. Shojgu S.K. *Uryanhaj Tyva depter*. Moskva: Slovo, 2007.

Статья поступила в редакцию 09.02.18

УДК 37.214

Irgit A.D., Head of Laboratory of Tuvan Philology, Institute for Development of the National School of the Ministry of Education and Science of the Republic of Tuva (Kyzyl, Russia), E-mail: isal47@mail.ru

INTERNAL RESERVES OF ADDITIONAL EDUCATION IN FORMATION OF SCHOOLCHILDREN'S VALUABLE ATTITUDE TO THE CULTURAL HERITAGE OF THEIR NATIVE LAND. The article deals with problems of forming appreciating attitude to the native land's cultural heritage through the internal reserves of Bai-Taiga region's additional education. The article is about the native land and village's studied by members of the local history club "The young local historian". Nowadays we need a revival of spirituality, studying of culture, studying of our small motherland's past and present, recreation of spirituality for formation of the moral identity of the citizen and the patriot of the country. Therefore one of the most important problems of additional education is introduction of the growing person into his native culture, spiritual atmosphere of the place, where his destiny begins. The work draws attention to the internal reserve on additional education of schoolchildren. The practical experience of pupils is generalized. When children conduct scientific, expeditionary works, they develop their love to the native land, which becomes stronger.

Key words: internal reserves, valuable attitude, cultural heritage, significance, determinants.

А.Д. Иргит, зав. лабораторией тувинской филологии, Институт развития национальной школы Министерства образования и науки Республики Тыва, г. Кызыл, Республика Тыва, E-mail: isal47@mail.ru

ВНУТРЕННИЕ РЕЗЕРВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ У ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РОДНОГО КРАЯ

В статье рассматриваются проблемы формирования ценностного отношения к культурному наследию родного края через внутренние резервы дополнительного образования Бай-Тайгинского района. Данная статья посвящена изучению истории родного края и села членами краеведческого клуба «Юный краевед», оформлению и пополнению экспозиций школьного краеведческого музея. В настоящее время остро ощущается необходимость возрождения духовности, изучения культуры своего народа, изучения прошлого и настоящего «малой родины», восстановления духовности для формирования нравственной личности гражданина и патриота своей страны. Поэтому одной из важнейших задач дополнительного образования является введение растущего человека в поле родной культуры, в духовную атмосферу того места, с которого начинается его судьба. Значительное внимание в статье уделяется внутреннему резерву по дополнительному образованию школьников. Обобщается практический опыт учащихся, развивается самостоятельность при выполнении научных, экспедиционных работ, укрепляется чувство любви к родному краю.

Ключевые слова: внутренний резерв, ценностное отношение, культурное наследие, значимость, детерминанты.

Тувинский народ, развивая свою национальную культуру, всегда уделял должное внимание изучению истории своей родины. Древняя история племен, населявших долину верховья реки Енисея, с давних пор интересовали историков. Исследователи, посетившие в разное время тувинскую землю – В.В. Радлов, А.В. Адрианов, Е.Г. Грум-Гржимайло и другие в своих работах оставили ценнейшие сведения о далеком прошлом предков тувинского народа. Ими были найдены первые памятники древности, произведены первые археологические раскопки, описаны рисунки и писанины на скалах. [1, с. 19 – 26].

Ценностное отношение к культурному наследию родного края следует считать одним из проявлений культуры. Мы понимаем под **культурным наследием «совокупность встраиваемых в жизнь личности культурных ценностей, критически осваиваемых и используемых в соответствии с конкретно-историческими задачами современности»**. Ценностное отношение к культурному наследию, определяется как **«интегративное личностное образование, включающее знание о ценности культурного наследия и осознание его личностной значимости»** [2, с. 16]. Средством для достижения обозначенной выше цели выступает образование на всех его уровнях, как основной инструмент формирования личности в обществе. В рамках исследования нами сделана попытка доказать недостаточность средств, используемых в основной школе для развития ценностного отношения к культурному наследию родного края и показали преимущества дополнительного образования детей в качестве одной из средств формирования указанного личностного образования.

Детерминантами такого преимущества мы выделили:

- во-первых, недостаточную разработанность данной проблемы в рамках основной школы, а также возможности системы дополнительного образования, такие как ее гибкость, позволяю-

щая варьировать и материал, и форму его подачи более свободно, нежели в рамках учебного процесса в основной школе;

- во-вторых, более глубокое удовлетворение индивидуальных интересов старшеклассников средствами дополнительного образования; развитие старшеклассника в иной образовательной среде, нежели школа; возможность для старшеклассников овладеть новыми социальными ролями, что особенно необходимо на данном этапе формирования личности;

- в-третьих, особое место занимает принцип добровольности членства старшеклассников в системе дополнительного образования, что создает благоприятные предпосылки для формирования мотивации к учебной деятельности как таковой.

Согласно Федеральному Закону «Об образовании» РФ «Дополнительные образовательные программы и дополнительные образовательные услуги реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства. К дополнительным образовательным программам относятся образовательные программы различной направленности, реализуемые в общеобразовательных организациях и в образовательных учреждениях дополнительного образования, домах детского творчества и в иных учреждениях, имеющих соответствующие лицензии» [3, с. 11].

Задачами дополнительного образования в рамках формирования ценностного отношения к культурному наследию родного края являются:

- дополнить и закрепить школьные знания по истории Отечества, истории родного края;
- показать специфику и значимость истории малой Родины в контексте истории Республики Тыва и России в целом;
- сформировать практические навыки и умения исследовательской работы;

- воспитать чувство гражданственности и ценностное отношение к Отечеству;
- повысить физическую и духовную культуру школьников.

Видный политический деятель Тувы Кужугет Шойгу писал: «Думая о красоте природы моего родного края, я невольно переносусь мыслями в свои детские и молодые годы, события тех далеких лет вновь захватывают меня». Действительно это так. Но сколько бы поколений ни прошло по земле, каждое оставит свой след в истории. Память о них – суть непрерывности любого народа, на этом зиждется его историческое осознание себя как единого целого [4, с. 10].

В Республике Тыва и в Бай-Тайгинском районе дополнительное образование детей в контексте ценностного отношения к культурному наследию родного края представлено различными образовательными программами (научно-исследовательская работа, военно-патриотические детские организации, краеведческие кружки, реализующимися в русле республиканской целевой программы развития образования на территории Республики Тыва, разработанной Министерством образования и науки и утвержденной законом Республики Тыва в рамках государственной политики в сфере образования).

В Бай-Тайгинском районе на базе МАОУ Кара-Хольской СОШ имени К.С. Шойгу функционирует краеведческий клуб «Юный краевед» в рамках краеведческого музея К.Л. Балгана. Клуб является общественным объединением учащихся старших классов не только школы, но и района, объединившихся для совместной деятельности по изучению и пропаганде культурного наследия Бай-Тайгинского района. В ходе работы клуба «Юный краевед» с 2013 по 2016 годы проведен эксперимент по формированию ценностного отношения к культурному наследию родного края.

Системообразующим элементом в проведении эксперимента являлся авторский курс «Культурное наследие Бай-Тайгинского района», на основе которого была разработана и реализована программа формирования у старшеклассников ценностного отношения к культурному наследию родного края посредством аспектных задач ценностного характера. Данный район очень уникальный. Он богат красивыми природными местами и целебными аржаанами, мастерами-камнерезами, мастерами по резьбе по дереву, по обработке металла и кожи.

Результаты исследования на сегодняшний день активно применяются в практике работы клуба «Юный краевед» как на теоретических и практических занятиях внеурочной деятельности школ, так и на экспедиционных выездах, во время полевой практики. Активно используется клубом программа авторского курса «Культурное наследие Бай-Тайгинского района». Результаты деятельности краеведческого клуба «Юный краевед» регулярно отражаются в школьной газете МАОУ Кара-Хольской СОШ «Новости школы».

Вместе с руководителями краеведческого клуба «Юный краевед» нами был организован выезд, который состоялся в июле 2017 года, когда клуб работал совместно с научной экспедицией Института развития национальной школы Министерства образования и науки Республики Тыва. Здесь школьники, члены клуба «Юный краевед», провели несколько мероприятий, направленных

на формирование ценностного отношения к культурному наследию родного края.

После подготовительного этапа, в соответствии с программой формирования ценностного отношения к культурному наследию родного края, юные краеведы, юные археологи выполняли различные виды деятельности, направленные на изучение культурного наследия родного края. Составляли схемы курганных могильников, снимали на фото и видео каменных изваяний и стел, в местечке Туралыг, например, целью исследований была группа курганов скифского времени, находящихся в эрозийной зоне.

Уникальность данной экспедиции заключается в исследовании легенды про «Хемчик и Алаш». Согласно легенде участники экспедиции должны были заснять видеоматериал о том, где берет самое начало река Алаш, где лежат озера Кара-Холь и Даштыг-Холь и на каком месте соединяются река Алаш и река Хемчик. Это была самая трудоемкая работа для ребят. Собрана очень много фотоматериалов, которые войдут в фотоальбом «Западная Тува – Кара-Холь».

Также, силами юных археологов, нашли еще одну уникальную находку. У подножья горы в местечке Алаак была обнаружена наскальная надпись, которая является орхон-енисейской надписью VIII, IX веков нашей эры. Фотоснимки этой скалы с надписью будут включены в фотоальбом «Западная Тува – Кара-Холь».

Для достижения цели формирования ценностного отношения к культурному наследию родного края все эти материалы экспедиции были весьма полезны. С одной стороны, по ходу исследований ребята получали объяснения об историческом этапе в истории края, с которым они соприкоснулись, что, после теоретического курса по истории края, по краеведению являются важным этапом в формировании ценностного отношения к культурному наследию родного края; с другой стороны, юные археологи понимают, что спасают ценный историко-культурный материал от разрушения и разграбления, т. е. приобщаются к этой самой культуре. И еще одним важным моментом является процесс представления результатов своего труда самими юными археологами на конференциях. Доклады о летних экспедициях клуба «Юный краевед» будут представлены на очередной научно-практической конференции юных археологов и историков в феврале 2018 года. Не менее значимым является осознание ребятами того, что их находки составляют значимую часть в экспозиции краеведческого музея, и в научных работах ученых Института развития национальной школы.

Таким образом, можно утверждать о наличии в Бай-Тайгинском районе достаточного внутреннего резерва системы дополнительного образования детей в формировании ценностного отношения к культурному наследию родного края. Значение работы клуба очень велико, потому, что в ходе экспедиций школьники приобрели ряд навыков и умений, которые служат показателем результативности работы клуба. Приобретенные знания по истории и культуре родного края учащиеся могут применять на уроках истории Тувы, географии Тувы, обновят стенды школьного музея.

Библиографический список

1. Богатырев Н.М. О тувинских памятниках древности: *материалы научно-практической конференции*, 9-11 июня, Новосибирск: ИД «Сибирские огни», 2014: 19 – 26.
2. Матаев В.В. *Формирование у старшеклассников ценностного отношения к культурному наследию родного края в условиях дополнительного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2008.
3. Грицанов А.А. *Новейший философский словарь*: 3-е изд., исправл. Москва, 2003.
4. *Федеральный закон об образовании*. Изм. Постановлением Конституционного Суда РФ от 24.10.2000 N 13-П, Федеральными законами от 27.12.2000 N 150-ФЗ, от 30.12.2001 N 194-ФЗ, от 24.12.2002 N 176-ФЗ, от 23.12.2003 N 186-ФЗ, от 29.07.2017 N 313-ФЗ. Available at: <http://www.edu.ru>
5. Шойгу К.С. *Танну-Тыва: страна голубых озер и рек*. Москва. Редакционно-издательский центр Ассамблеи народов России, издательство «Новости Тувы», 2004.

References

1. Bogatyrev N.M. O tuvinskih pamyatnikah drevnosti: *materialy nauchno-prakticheskoy konferencii*, 9-11 iyunya, Novosibirsk: ID «Sibirskie ogni», 2014: 19 – 26.
2. Mataev V.V. *Formirovaniye u starsheklassnikov cennostnogo otnosheniya k kul'turnomu naslediyu rodnogo kraya v usloviyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2008.
3. Gricanov A.A. *Novejsij filosofskij slovar'*: 3-e izd., ispravl. Moskva, 2003.
4. *Federal'nyj zakon ob obrazovanii*. Izm. Postanovleniem Konstitucionnogo Suda RF ot 24.10.2000 N 13-P, Federal'nymi zakonami ot 27.12.2000 N 150-FZ, ot 30.12.2001 N 194-FZ, ot 24.12.2002 N 176-FZ, ot 23.12.2003 N 186-FZ, ot 29.07.2017 N 313-FZ. Available at: <http://www.edu.ru>
5. Shojgu K.S. *Tannu-Tyva: strana golubyh ozer i rek*. Moskva. Redakcionno-izdatel'skij centr Assamblei narodov Rossii, izdatel'stvo «Novosti Tuvy», 2004.

Статья поступила в редакцию 09.02.18

УДК 378

Khazaryan A.F., senior teacher, Department of Psychology, The First Professional University (Moscow, Russia),
E-mail: Kazaryan_aida@mail.ru

Roslyakova N.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Kuban State University (Krasnodar, Russia),
E-mail: roslyakova@list.ru

ADULT EDUCATION AS AN INTEGRAL PART OF CONTINUOUS EDUCATION: RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE.

Today in the world, including Russia, a problem of continuing education or education throughout life is becoming topical at the level of public policy, and this is due to the fact that the need for the resumption of education appears every time, when a person faces innovations that appear in his personal and professional life. Adult education is an important part of continuing education. The Russian education system, including vocational education, is focused on integration into the European educational space, and, therefore, it is necessary to develop appropriate strategies, taking into account the specific feature of its own education system, and to form realistic ways of its rapprochement with the European one. Highlighting the distinctive features of the adult education system, the authors determine the main directions and conditions of its implementation.

Key words: adult education, lifelong education, adulthood, social adaptation, vocational refocusing.

А.Ф. Казарян, ст. преп. каф. психологии, НОУ ВПО «Первый Профессиональный университет», г. Москва,
E-mail: Kazaryan_aida@mail.ru

Н.И. Рослякова, д-р пед. наук, проф. Кубанского государственного университета г. Краснодар,
E-mail: roslyakova@list.ru

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Сегодня в мире, в том числе и в России, на уровень государственной политики всё больше выдвигается проблема непрерывного образования или образования на протяжении всей жизни, и это связано с тем, что необходимость возобновления образования появляется каждый раз, когда человек сталкивается с новшествами, появляющимися как в его личной, так и профессиональной жизни. Важной составной частью непрерывного образования является образование взрослых. Российская система образования, включая профессиональное образование, ориентирована на интеграцию в европейское образовательное пространство, и, следовательно, необходимо разрабатывать соответствующие стратегии, учитывая при этом особенности собственной системы образования, и формировать реалистичные пути ее сближения с европейской. Выделяя отличительные черты системы образования взрослых, авторы определяют основные направления и условия ее реализации.

Ключевые слова: образование взрослых, образование через всю жизнь, зрелый возраст, социальная адаптация, профессиональная переориентация.

Образованию взрослых, мобильности его системы и качеству за рубежом всегда придавалось большое значение. Так, в середине 80-х гг. в США по той или иной форме обучалось около половины взрослого населения, в Канаде – обучался каждый пятый взрослый житель страны, в Скандинавии – около 70% населения.

Известно, что благодаря гибкости, оперативности и сравнительно небольшим издержкам образование взрослых всегда было и остается именно той сферой образовательной практики, которая способна эффективно содействовать успешному решению политических, социально-экономических, технологических и культурных проблем в условиях дефицита времени и кадровых ресурсов. Выявлена объективная закономерность – зависимости темпов развития общества от положения дел в образовании взрослых.

Сегодня становится совершенно очевидным, что с каждым годом роль образования в целом, и, взрослых, в частности, будет усиливаться, будут усложняться задачи образования «всей жизни», расти его удельный вес в общем массиве образовательных услуг. Поэтому необходимо принимать хорошо продуманные меры, направленные на развитие системы образования взрослых, в противном случае мы можем столкнуться с многообразными формами социальной девиации и с таким грозным явлением, как массовый дилетантизм [1; 2].

Возрастающая значимость образования взрослых – общепризнанный факт на мировом уровне. Во всех социальных прогнозах международных организаций и различных стран на следующее столетие образованию взрослых отводится исключительно важная роль как фактору, способному обеспечить устойчивый и согласованный прогресс личности и общества. Социальные перемены, влекущие за собой изменения в содержании и структуре образовательных потребностей взрослого населения, неравнозначны по своим масштабам, характеру и направленности, среди них выделяются четыре основных уровня: локальные (или местные), происходящие в пределах территориальной социальной общности; региональные, происходящие на значительной части государства; общенациональные – происходящие на всем пространстве целой страны; глобальные, – включающие все человеческие ресурсы мира.

Для России сегодня наиболее актуальным является поощрение инновационной деятельности во всех сферах общества, которое основывается на раскрытии глубинных свойств человеческой личности, творческих, интеллектуальных возможностей каждого человека, науки и образования в целом. В этой связи в настоящее время отечественная система образования взрослых ориентирована, главным образом, на трансляцию специальных, необходимых в новых, социально-экономических условиях знаний. Образовательные учреждения, реализующие образовательные программы для взрослых, способствующие развитию гуманитарной культуры, формирующие мировоззрение и активную гражданственность, в полной мере не развиваются. Необходимо иметь в виду еще один фактор, специфический для положения дел в современной России – выход на авансцену общественной жизни большого числа взрослых людей с весьма низким уровнем общей, профессиональной и деловой культуры. Это, безусловно, является следствием недооценки роли образования взрослых и отсутствия действенной государственной поддержки этой сферы.

К числу проблем в области отечественного образования взрослых, как в прошлом, так и в настоящее время, можно отнести: неотработанность нормативно-правовой базы и материально-технического обеспечения; несоответствие учебных программ динамично меняющемуся рынку образовательных услуг; недостаточная информированность потенциальных слушателей об образовательных услугах в СМИ и интернете, несовершенство дистанционных способов обучения, существующих информационных сетей; неразвитость системы профконсультирования и профориентации среди взрослого населения. До недавнего времени к этим проблемам можно было отнести и отсутствие мотивации к повышению квалификации, как у специалистов, так и у руководителей предприятий и организаций, но в настоящее время эта проблема активно решается. При приеме на работу или при прохождении специалистом конкурса на руководящую должность обязательным условием становится прохождение обучения в системе повышения квалификации.

В целом, построение современной модели образовательной и культурно-просветительской деятельности требует пристального изучения процессов формирования и развития, как разно-

образных структурных компонентов этой деятельности, так и потребностей различных групп и слоев населения, а значит, поиска новых форм и методов организации учебного процесса. Необходимо обновление системы образования взрослых как целостного социально-культурного комплекса в тесной органической взаимосвязи всех его компонентов.

Практика развития образования в зарубежных странах свидетельствует о том, что должна разрабатываться целостная система правовых норм, регулирующих различные аспекты образования взрослых как особого социального института. В настоящее время выделяют два варианта оформления этих норм: образуют отдельный раздел в общем законодательстве, либо оформляются в отдельный закон [3; 4; 5].

Второй вариант предпочтительней, поскольку в законе регулируются не только отношения по поводу образования, но и отношения, связанные с трудовой деятельностью, социальным обеспечением, с различными сторонами жизни человека, общества, государства.

В современном обществе главной задачей образования становится создание необходимых условий для обучения человека, как средства реализации его жизненных целей с учетом общественных условий и задач. Главный потребитель, на которого ориентируется сфера образования, в первую очередь – человек с его индивидуальными образовательными потребностями, которые становятся все более разнообразными и включают не только получение общего среднего образования и какой-либо профессии, но и потребности в обучении для поддержания и улучшения здоровья, улучшения качества семейной жизни, компетентного участия в общественной жизни, содержательного проведения досуга, развития собственной личности.

Образование начинает выполнять не только экономическую и социальную функции, как традиционные системы образования, а также функцию развития личности человека, которая выходит на первое место.

Если ранее основной целью образования была подготовка человека к производственной жизни, то теперь оно призвано обеспечить многостороннюю подготовку индивида к жизни во всех ее проявлениях, в том числе, развить критическое осмысление своего «Я» и окружающей действительности, а также способность адаптироваться к изменениям окружающего мира.

Сегодня цель образования – обеспечить не только «оптимизацию профессиональной мобильности», но и предоставить человеку возможность «быть самим собой», а также сформировать у него «постоянное желание учиться и создавать себя».

В связи с этим и появилась ныне ставшая ведущей в мире новая концепция обучения человека в течение всей его сознательной жизни. Она получила наименование непрерывного образования.

Рассматривая образование взрослых, как составную часть непрерывного образования, следует отметить, что еще в 60 – 80-е годы, с одной стороны, существовали различные определения, идеи, гипотезы, концепции непрерывного образования, которые так и не воплотились в стройную и общепринятую концепцию и систему непрерывного образования, а с другой – во многих странах предпринимались уже практические шаги по введению элементов системы непрерывного образования.

Но вначале непрерывное образование сводили к продолженному или возобновляющемуся образованию. Они представляли по – существу формы повышения квалификации и общеобразовательного уровня взрослого населения. Еще одним фактором было то, что начальный период обучения (в школе, в среднем специальном учебном заведении, в вузе) как бы выводился «за скобки», не рассматривался в рамках непрерывного образования.

Следует отметить, что лишь к концу 90-х годов сложилась современная концепция непрерывного образования. Она предусматривает более равномерное распределение в течение жизненного цикла человека периодов обучения, предоставление возможности человеку в приобретении необходимых качественных знаний, умений, навыков по мере необходимости. Эти подсистемы различаются по своим целям и задачам, основным принципам организации процесса обучения, по содержанию, теории, формам и методам обучения, по подготовке преподавателей для каждой из них.

Известно, что слушателями учреждений системы дополнительного профессионального образования, как правило, являются люди не только достигшие совершеннолетия, но и уже получившие первоначальное (основное) образование (школу,

техникум, колледж, вуз) и желающие изменить вид своей профессиональной деятельности в связи с возникшими обстоятельствами.

Возвращаясь к анализу становления системы дополнительного образования за рубежом, отметим, что ее там нет. Все образование, которое человек получает после окончания базового (первого) учебного заведения – это образование взрослых, которое является подсистемой непрерывного образования. Скорее всего, со временем и Россия придет к этому. Уже сейчас к образованию взрослых подключаются: дополнительное образование, в том числе дополнительное профессиональное, послевузовское, последипломное образование.

К основным определениям «взрослого человека» можно отнести: сформированность личности, независимость экономического и социального положения, жизненный опыт, осмысленность профессионального выбора, потребность в дополнительном образовании для решения личных жизненных проблем, мотивированность на познание нового, гражданская сознательность.

Понятно, что между взрослыми и детьми существуют различия, в связи с чем требуются и разные подходы к организации обучения. Так, взрослый рассматривает образование как форму самоутверждения личности, как путь расширения границ собственных возможностей, приобщения к информации, путь достижения определенного статуса в обществе, путь непрерывного поиска и смены различных видов деятельности. Взрослые имеют определенную мотивацию к обучению и хотят, чтобы оно было полезным. Им необходимо видеть немедленную пользу от новых знаний или навыков, которые они приобрели. Основная проблема обучения взрослых состоит в нехватке времени и желании быстрого практического применения полученных знаний.

Общеизвестно, что человек на протяжении своей жизни постоянно меняется – физически, интеллектуально и духовно. А это значит, что и учится в разном возрасте он по-разному. Взрослые, как обучающиеся, имеют свои особенности, так же как и сам процесс их обучения.

Известный теоретик и методолог образования взрослых С.И. Змеев, рассматривая особенности взрослых в России и за рубежом, выделяет пять основных признаков «взрослости» – психофизиологическую зрелость, социальную зрелость, гражданскую дееспособность, профессиональную самостоятельность. Последний охватывает все предыдущие признаки, поэтому его правомерно рассматривать как интегральный критерий взрослости. Таким образом, под образованием взрослых С.И. Змеевым понимается система образовательных программ и учреждений, предназначенных для лиц, как правило, совмещающих учебно-познавательную деятельность с занятостью в сфере профессионального труда. Разумеется, данное правило не без исключений (безработные, инвалиды и т. д.) [6]. Однако избранный подход находится в согласии с историей и современной практикой образования взрослых: оно возникло как социальный институт, обеспечивающий удовлетворение образовательных потребностей работающей части населения и в целом продолжает оставаться таковым в наши дни.

Сегодня следует различать три категории взрослых с точки зрения их способности к обучению: лица от 18 до 30 лет (выбор вида профессиональной деятельности, определение пути достижения карьерного роста, получение базового профессионального образования, планирование семьи, осознание своего места в обществе, раскрытие способностей, приучение себя к самостоятельности, приобретение друзей и т. д.); 30 до 65 лет (дополнение знаний к основной профессии, получение более современных и сложных профессий, возможная смена профессии, развитие карьеры, возможная потеря должности, безработица, приобретения навыков выхода из кризисных ситуаций, смена мест работы, воспитание детей, планирование выхода на пенсию, новые интересы, физические и физиологические изменения, перестройка организма на старость); 65 лет и старше (адаптация к жизни на пенсии, определение себя в общественно-полезной деятельности, приспособляемость к жизни на пенсионное пособие, организация нового образа жизни; осознание своих возрастных особенностей, поиск новых занятий; приобретение новых навыков отдыха; адаптация к физическому состоянию соответственно возрасту; поддержание жизненных ресурсов и т. п.) [7].

В отличие от школьного и вузовского образования, главным действующим лицом в обучении взрослых становится не преподаватель, а сам взрослый обучаемый, преподавателю же отводится роль умелого создателя условий для поиска, самостоя-

ательного выбора знаний, умений и навыков. В такой ситуации преподаватель выступает только как наставник, тьютор или помощник в организации процесса обучения и применении интенсивных форм для быстрого формирования обучаемым необходимых компетенций. Важно на начальном этапе обучения взрослых помочь им убедиться в своих силах, нужности и необходимости обучения, уметь оценить свои возможности и особенности, найти свое место в учебной группе. Для успешной адаптации взрослого человека и укрепления веры в свои способности к обучению надо сформировать баланс в развитии и функционировании четырех базовых сфер его жизнедеятельности: достижения и социальная деятельность; деловые и другие контакты; способность мыслить, строить планы и

ставить перед собой цели; внимание к своему телу и культура здоровья [8].

В содержание учебных курсов программ образования взрослых следует все больше включать дисциплины, возникающие на стыке наук. Как показывает практика обучения взрослых, следует активнее включать в учебные программы небольшие разделы по культурологии, теологии, иностранным языкам, информатике и др. Это поможет в развитии их творчества, свободе действий, реализации самых разнообразных начинаний [9].

Эти и другие особенности взрослых должны, безусловно, учитываться при разработке образовательных технологий, создании учебно-методических материалов, подборе и подготовке кадров для системы образования взрослых [10].

Библиографический список

1. *История развития образования взрослых в России*. Том 1. Книга 1. Под редакцией Е.П. Тонконогой. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2000.
2. *Образование взрослых: перспективы развития в XXI веке*. Материалы Международно-практической конференции. Научный редактор В.И. Подобед. Ответственный редактор составитель Е.Н. Елизарова. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2003.
3. *Законодательство в области образования взрослых*. Том 1. Книга 3. Под редакцией канд. пед. наук Е.И. Огарева. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2000.
4. *Модельный закон «Об образовании взрослых»*. Политика в образовании взрослых. Том 1. Книга 2. Под ред. Н.П. Литвиновой. Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2001.
5. Ухин Ю.Ю. О нормативно – правовом обеспечении системы дополнительного профессионального образования. *Дополнительное профессиональное образование*. 2003; 1.
6. Змеев С.И. *Становление андрагогики: Развитие теории и технологии обучения взрослых*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2000.
7. Возгова З.В. Андрагогические особенности профессиональной подготовки в процессе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников. *Фундаментальные исследования*. 2013; 6-3: 730 – 734.
8. Змеев С.И. *Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*: монография. Москва: Per se, 2007.
9. *Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых*. Том 4. Книга 1. Под редакцией. А.Е. Марона. Санкт-Петербург ИОВ РАО, 2000.
10. Казарян А.Ф. Образование взрослых в России: история и современность. *Среднее профессиональное образование*. 2018; 2: 32.

References

1. *Istoriya razvitiya obrazovaniya vzroslykh v Rossii*. Tom 1. Kniga 1. Pod redakciej E.P. Tonkonogoj. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 2000.
2. *Obrazovanie vzroslykh: perspektivy razvitiya v XXI veke*. Materialy Mezhdunarodno-prakticheskoy konferencii. Nauchnyj redaktor V.I. Podobed. Otvetstvennyj redaktor sostavitel' E.N. Elizarova. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 2003.
3. *Zakonodatel'stvo v oblasti obrazovaniya vzroslykh*. Tom 1. Kniga 3. Pod redakciej kand. ped. nauk E.I. Ogareva. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 2000.
4. *Model'nyj zakon «Ob obrazovanii vzroslykh»*. Politika v obrazovanii vzroslykh. Tom 1. Kniga 2. Pod red. N.P. Litvinovoj. Sankt-Peterburg: IOV RAO, 2001.
5. Uhin Yu.Yu. O normativno – pravovom obespechenii sistemy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie*. 2003; 1.
6. Zmeev S.I. *Stanovlenie andragogiki: Razvitie teorii i tehnologii obucheniya vzroslykh*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2000.
7. Vozgova Z.V. Andragogicheskie osobennosti professional'noj podgotovki v processe nepreryvnogo povysheniya kvalifikacii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; 6-3: 730 – 734.
8. Zmeev S.I. *Andragogika: osnovy teorii, istorii i tehnologii obucheniya vzroslykh*: monografiya. Moskva: Per se, 2007.
9. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy proektirovaniya tehnologii obucheniya vzroslykh*. Tom 4. Kniga 1. Pod redakciej. A.E. Marona. Sankt-Peterburg IOV RAO, 2000.
10. Kazaryan A.F. *Obrazovanie vzroslykh v Rossii: istoriya i sovremennost'*. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2018; 2: 32.

Статья поступила в редакцию 14.02.18

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

Kocherova L.A., senior teacher, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: kocherova1975@mail.ru

THE MODULAR TRAINING AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE TRAINING WORKERS OF DEPARTMENTS OF INTERNAL AFFAIRS. The research is dedicated to the consideration of modular training as a pedagogical technology for the formation of professional competencies in the development of sample programs for professional training of officers at departments of internal affairs. The article noted that currently the educational institutions of the Ministry of Internal Affairs use other approaches. The authors conclude that it is necessary to go back to working out the training programmes for officers, who are taken to service for the first time, based on the modular training. This will significantly improve the practical training, exercise selection, coordination and orderliness of the study of educational material, ensure the formation of trained professional competences.

Key words: modular training, pedagogical technologies, individual approach, differentiated approach, formation of professional competences.

Ю.Н. Кочеров, канд. пед. наук, преп. ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: Kocherov71@mail.ru

Л.А. Кочерова, ст. преп. ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ», Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: kocherova1975@mail.ru

МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОВД

Статья посвящена рассмотрению модульного обучения как педагогической технологии формирования профессиональных компетенций при разработке примерных программ профессионального обучения сотрудников ОВД. В статье отмечено, что в настоящее время в образовательных учреждениях системы МВД применяются другие подходы. Авторы делают вывод о том, что необходимо вернуться к конструированию программ профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц впервые принимаемых на службу в ОВД на основе модульного обучения. Это позволит существенно повысить практическую направленность обучения, осуществить отбор, координацию и упорядоченность изучения учебного материала, обеспечит формирование у обучаемых профессиональных компетенций.

Ключевые слова: модульное обучение, педагогические технологии, индивидуальный подход, дифференцированный подход, формирование профессиональных компетенций.

Рост преступлений различного рода в России в последние годы, гибель сотрудников органов внутренних дел при выполнении служебного долга, возрастающие требования в обществе к проблеме борьбы с преступностью предопределяют необходимость существенного повышения уровня профессиональной подготовки личного состава, поиска новых, эффективных путей его обучения» [1].

Прогрессивное развитие российского государства зависит от стабильности общественных отношений, защищенности интересов личности, общества и государства и требует повышения эффективности работы всех правоохранительных органов, в том числе и органов внутренних дел. В условиях происходящей социальной трансформации в России повышаются требования к профессионализму сотрудников ОВД [2].

Должное решение профессиональных задач зависит от степени их профессиональной образованности, подготовленности, ответственности. Поскольку их будущая профессиональная деятельность сопряжена с риском для жизни и здоровья и физического состояния, внутренней психологической напряженностью, поэтому процесс обучения лиц впервые принимаемых на службу в ОВД предъясняет особые требования к его организации, содержанию, контролю и оценке [3].

Это достигается путем формирования у сотрудника органов внутренних дел положительной устойчивой мотивации к самообразовательной деятельности и может осуществляться с помощью таких приемов, как разъяснение практической значимости самообразования; развитие потребности у сотрудника в самообразовании и др. [4].

Несомненно то, что обучение должно быть согласовано с уровнем развития, умственных способностей, первоначального образования, психофизиологических особенностей будущих сотрудников органов внутренних дел, следовательно, необходимо прибегнуть к различным педагогически обоснованным технологиям [5].

Должное решение профессиональных задач зависит от степени профессиональной образованности, подготовленности и ответственности сотрудников [6].

В 2002 г. авторским коллективом Челябинского юридического института МВД России и Учебного центра ГУВД по Челябинской области была разработана Программа специального первоначального обучения милиционеров патрульно-постовой службы милиции, основанная на современной технологии модульного обучения. Программа получила одобрение ГУК МВД России и была рекомендована к использованию в учебных центрах системы МВД России. В соответствии с решением министра внутренних дел РФ генерала армии Р.Г. Нургалиева примерная программа направлена для использования в образовательные учреждения МВД России и рекомендована к внедрению в учебный процесс с 1 декабря 2008 года [7].

Можно сказать, что с этого момента и началось повсеместное внедрение организации модульного обучения в учебный процесс.

Модульное обучение является одной из современных прогрессивных педагогических технологий, получивших широкое распространение в гражданских и ведомственных образовательных учреждениях. Оно занимает одно из первых мест по степени частоты применения среди других образовательных инноваций.

Акцент в технологиях обучения и принципах организации учебного процесса должен быть смещен с процессов передачи, переработки и усвоения информации на самостоятельный поиск ее обучаемым и на моделирование способов применения ее в

будущей профессиональной деятельности. Такие особенности модульного обучения как мобильность знаний в структуре профессиональной компетентности, технологичность учебного труда, индивидуально и дифференцированный подход, развитие продуктивного мышления и самостоятельности дают возможность обеспечить новый качественный уровень профессиональной подготовки курсантов и слушателей.

Индивидуальный подход – это важный психолого-педагогический процесс, который учитывает индивидуальные способности каждого обучаемого. Под дифференцированным подходом, как правило, понимают форму организации деятельности обучаемого в соответствии с их специализацией [7].

В настоящее время структурирующим принципом современных систем образования утверждаются компетенции. Компетенция рассматривается как общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности знания, умения и навыки, а также обобщенные способы выполнения действий, обуславливающие способность действовать самостоятельно и ответственно в рамках компетентности. Компетенция как интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, проявляется только в процессе деятельности через призму личностных качеств, достижений, ценностно-смысловых характеристик личности [7].

Эффективным способом комплексного формирования компетенций является модульное обучение. В настоящее время модульное обучение необходимо рассматривать как потенциальную возможность формирования профессиональных и профессионально-специализированных компетенций обучаемых, как средство обеспечения практико-ориентированной направленности образовательного процесса, создания эффективной системы контроля и оценки результатов обучения.

Необходимо отметить, что в последнее время наметилась тенденция на отход от применения модульного принципа обучения при подготовке примерных программ профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц впервые принимаемых на службу в ОВД разрабатываемых для образовательных учреждений МВД России, что привело к увеличению сроков обучения слушателей впервые принимаемых на службу в ОВД, а соответственно и финансовых затрат. Заместитель Министра внутренних дел Российской Федерации генерал-полковник полиции А. Гостев указывает, что приоритетной задачей становится повышение эффективности использования имеющихся ресурсов... на первый план выходит необходимость учитывать финансовые возможности МВД России.

Приведём пример утвержденных в разные годы примерных программ профессионального обучения.

Примерная программа (блочно-модульная) специального профессионального обучения сотрудников, назначенных на должности милиционеров патрульно-постовой службы милиции утверждена 02.12.2009 года ДКО МВД России составляла 596 часов учебного времени.

Примерная программа профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц рядового и младшего начальствующего состава, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел (на базе среднего общего образования) утверждена 17.05.2017 года ДГСК МВД России составляет 992 часа учебного времени. Срок обучения увеличился на 10 недель.

Также необходимо отметить, что сама структура примерного учебного плана новых примерных программ профессионального обучения (профессиональной подготовки) изменилась. С уверенностью можно констатировать факт отсутствия основных принципов и характеристик модульного обучения.

В своих исследованиях Г.А. Казарцева [7] выделяет следующие основные принципы и характеристики модульного обучения: принцип междисциплинарной интеграции, профессионально-прикладная направленность модуля, ситуационный характер модуля, междисциплинарный характер формирования предметного содержания модуля, самостоятельность и целостность учебного модуля, гибкость модуля. Модульное обучение интегрирует в себе все прогрессивное, что накоплено в теории и практике профессионального обучения. Модульный подход к профессиональному обучению – это результат длительного по-

иска наиболее эффективных форм и средств образовательной деятельности.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что необходимо вернуться к конструированию программ профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц впервые принимаемых на службу в ОВД на основе модульного обучения. Это позволит существенно повысить практическую направленность обучения, осуществить отбор, координацию и упорядоченность изучения учебного материала, обеспечит формирование у обучаемых профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Кочеров Ю.Н. Самопознание в профессиональном становлении и развитии сотрудника органов внутренних дел. *Вестник Академии права и управления*. 2015; 40: 262 – 267.
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. Трусов А.И., Кочеров Ю.Н., Димитров А.Н. Административно-юрисдикционная деятельность полиции: проблемы теории и практики. *Российская юстиция*. 2017; 10: 57 – 60.
4. Кочеров Ю.Н., Сотников С.С., Димитров А.Н. Индивидуально-дифференцированный подход в профилактической работе участкового уполномоченного полиции на обслуживаемом административном участке. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 79 – 80.
5. 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.
6. Кочерова Л.А., Кочеров Ю.Н. Применение сотрудниками полиции мобильных инспекционно-досмотровых комплексов как средства противодействия ядерному и радиологическому терроризму. *Юридическая наука и правоохранительная практика*. 2016; 3 (37): 138 – 142.
7. Казарцева Г.А. *Организация модульного обучения: в помощь преподавателям образовательных учреждений МВД России и центров профессиональной подготовки: учебно-методическое пособие*. Москва, 2010.

References

1. Kocherov Yu.N. Samopoznanie v professional'nom stanovlenii i razvitii sotrudnika organov vnutrennih del. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2015; 40: 262 – 267.
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 gumanitarnogo instituta*. 2017; № 1 (21): 249 – 253.
3. Trusov A.I., Kocherov Yu.N., Dimitrov A.N. Administrativno-yurisdikcionnaya deyatel'nost' policii: problemy teorii i praktiki. *Rossiyskaya yustitsiya*. 2017; 10: 57 – 60.
4. Kocherov Yu.N., Sotnikov S.S., Dimitrov A.N. Individual'no-differencirovannyj podhod v profilakticheskoy rabote uchastkovogo upolnomochennogo policii na obsluzhivaemom administrativnom uchastke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 79 – 80.
5. 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.
6. Kocherova L.A., Kocherov Yu.N. Primenenie sotrudnikami policii mobil'nykh inspekcionno-dosmotrovnykh kompleksov kak sredstva protivodejstviya yadernomu i radiologicheskomu terrorizmu. *Yuridicheskaya nauka i pravoohranitel'naya praktika*. 2016; 3 (37): 138 – 142.
7. Kazarceva G.A. *Organizatsiya modul'nogo obucheniya: v pomoshch' prepodavatelyam obrazovatel'nykh uchrezhdenij MVD Rossii i centrov professional'noj podgotovki: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva, 2010.

Статья поступила в редакцию 12.02.18

УДК 378

Logvinova O.K., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, RUDN University (Moscow, Russia),
E-mail: olga-gg@yandex.ru

Egorova U.G., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Samara National Research University n.a. academician
S.P. Korolev (Samara, Russia), E-mail: shirley78@mail.ru

Berdieva A.S., MA student, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: amina7455@mail.ru

SPECIAL FEATURES OF COMMUNICATIVE TOLERANCE OF STUDENTS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL ORIENTATION. The article presents results of a research study, focused on the issue of students' communicative tolerance. The scientific relevance in this subject is caused by the increasing role of communicative tolerance as professionally significant quality and as a factor of students' successful training and development within multicultural educational environment of modern higher education institution. The authors consider the substantial characteristic of the concept of "communicative tolerance", analyze the empirical psychological and pedagogical research works dedicated to the problems of diagnostics and development of students' communicative tolerance in Russian higher education institutions. They present the results of the empirical research aimed at diagnosing the level of communicative tolerance of RUDN university students (study programs: "State and municipal management", "Journalism", "Medicine"). The authors prove the need of psychological and pedagogical methods and techniques considering individual students features, specifics of their future professional activity and specifics of educational environment of a higher education institution. The article discusses the potential of interactive methods and their use in the process of students' communicative tolerance development. The authors characterize the training program aimed at the development of students' communicative tolerance and reason about research perspectives.

Key words: communicative tolerance, university students, study programs, interactive teaching methods, training, communicative tolerance development.

О.К. Логвинова, канд. пед. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва,
E-mail: olga-gg@yandex.ru

У.Г. Егорова, канд. психол. наук, доц., Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, г. Самара, E-mail: shirley78@mail.ru

А.Ш. Бердиева, магистрант, Российский университет дружбы народов, г. Москва,
E-mail: amina7455@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье представлены результаты исследования особенностей коммуникативной толерантности студентов различных направлений подготовки. Научный интерес к данной теме обусловлен возрастающей ролью коммуникативной толерантности как профессионально значимого качества специалистов разного профиля, как фактора успешного обучения и развития личности студента в поликультурном образовательном пространстве современного вуза. Авторы рассматривают сущностно-содержательную характеристику понятия «коммуникативная толерантность», проводят анализ эмпирических психолого-педагогических исследований, посвященных проблемам диагностики и развития коммуникативной толерантности студентов российских вузов. В статье отражены результаты эмпирического исследования уровня коммуникативной толерантности студентов, обучающихся по направлениям «Государственное и муниципальное управление», «Журналистика», «Лечебное дело». Обосновывается необходимость разработки целостной системы развития коммуникативной толерантности, поиска психолого-педагогических методик и технологий, учитывающих индивидуальные особенности студентов, специфику их будущей профессиональной деятельности, а также специфику образовательного пространства вуза. В качестве одного из условий успешного развития коммуникативной толерантности студентов авторы выделяют использование интерактивных методов в учебном процессе и внеучебной деятельности. В статье приведена краткая характеристика авторской тренинговой программы развития коммуникативной толерантности студентов; определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность, студенты, направления профессиональной подготовки, интерактивные методы обучения, тренинг.

Интенсификация и усложнение жизни современного информационного общества, его «радикальный плюрализм» [1], обусловленный, прежде всего, усиливающимися миграционными потоками, актуализируют проблемы, связанные с коммуникацией.

Коммуникативная толерантность сегодня является одним из профессионально значимых качеств специалистов разного профиля; это находит отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) РФ по различным направлениям подготовки. Актуальность подготовки студентов к конструктивному межкультурному взаимодействию, формирования у них коммуникативной толерантности определяется также процессами интернационализации высшего образования. В условиях поликультурной среды международно-ориентированных вузов коммуникативная толерантность становится важным фактором успешного обучения и развития личности студента.

В современных психолого-педагогических исследованиях можно встретить различные определения понятия «коммуникативная толерантность». Одни авторы понимают её как психосоциальную характеристику личности с доминантной направленностью сознания на терпимое, бесконфликтное коммуникативное поведение (В.М. Гришук, В.В. Бойко); другие рассматривают как устойчивое личностное состояние, определяющее особый тип взаимодействия индивида с другими людьми (О.Б. Скрыбина); третьи определяют коммуникативную толерантность как способность взаимодействия индивида с другими людьми (В.В. Бойко, В.М. Гришук, Л.П. Яцевич, Е.А. Калач, С.Н. Толстикова), а также как способность, которая обеспечивает продуктивную профессиональную деятельность специалистов (Е.А. Калач, С.Н. Толстикова, Л.П. Яцевич) [2; 3; 4].

Т.Ю. Фадеева эмпирически доказывает, что коммуникативная толерантность представляет собой систематизирующую характеристику индивидуума, так как с ней согласуются и составляют некоторое психологическое единство такие личностные качества как эмпатийность, альтруизм, неконфликтность и психическая устойчивость, причем последняя наиболее часто [5].

Во всех своих проявлениях коммуникативная толерантность выступает как терпимость в отношении партнера по общению, адаптация к партнеру и его принятие, обусловленные стремлением достичь понимания, согласовать разные установки, не прибегая к насилию и подавлению человеческого достоинства [6].

Таким образом, коммуникативная толерантность представляет собой сложную систему взаимодействия её компонентов. Коммуникативная толерантность предполагает наличие эмпатии, самоконтроля, выдержки и интеллектуальной гибкости. В связи с этим ряд исследователей рассматривают коммуникативную толерантность как многомерную характеристику личности, имеющую сложную структуру, основными составляющими которой являются мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты.

Коммуникативная толерантность – сложный феномен, который представляет широкие возможности для изучения специалистам в области гуманитарных и социальных наук.

В современной психологии значительное внимание уделяется эмпирическим исследованиям уровня коммуникативной

толерантности студентов, её связи с различными подструктурами личности. Так, при диагностике коммуникативной толерантности студентов творческих и нетворческих специальностей В.В. Козлов и Н.Г. Санникова приходят к выводу, что у студентов-психологов в процессе обучения формируется личностная толерантность. Однако наличие установок и предубеждений к определённым социальным группам приводит к нетерпимости и негативизму, что выражается в общей негативной коммуникативной установке [7].

В работе А.А. Денисовой представлены результаты изучения толерантных установок личности и особенностей конфликтного поведения студентов. Автор приходит к выводу о том, что коммуникативная толерантность имеет положительные корреляционные связи с такими стилями поведения в конфликте, как компромисс, избегание и приспособление [8].

Результаты эмпирического исследования, проведенного В.А. Терехиным и С.В. Евецкой, показали, что студенты, обучающиеся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», обладают выраженной негативной коммуникативной установкой, уровень которой снижается в процессе обучения [9].

На основе эмпирических данных О.В. Рудыхина описала комплекс отличительных психологических особенностей толерантной личности студента. В этот комплекс вошли такие качества как: стремление к саморазвитию; ориентация на эстетические ценности; стремление к искренности и гармонии в межличностном взаимодействии; предпочтение гуманных способов разрешения проблемных ситуаций [10].

Проблема формирования и развития коммуникативной толерантности рассматривается преимущественно в педагогических и психолого-педагогический исследованиях. Значительную долю составляют работы, посвященные вопросам формирования коммуникативной толерантности в процессе обучения студентов иностранным языкам [11; 12; 13]. В ряде исследований эффективность формирования коммуникативной толерантности обоснованно связывается с использованием потенциала поликультурной образовательной среды [14], целостностью и последовательностью данного процесса, его осуществлением как в учебной, так и во внеучебной деятельности [15]. Несмотря на большое количество работ, посвященных данной проблеме, недостаточно изучен вопрос об особенностях коммуникативной толерантности студентов различных направлений профессиональной подготовки. Актуальной остается задача обоснования условий формирования и развития у студентов коммуникативной толерантности как одного из аспектов социальной компетентности.

Для определения особенностей коммуникативной толерантности студентов различных направлений профессиональной подготовки на базе Российского университета дружбы народов было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 104 студента: 78 девушек в возрасте 17 – 23 лет и 26 юношей в возрасте 18-26 лет. Из них студентов факультета гуманитарных и социальных наук (направление подготовки «Государственное и муниципальное управление») – 31 человек: 25 девушек в возрасте 17 – 21 года, 6 юношей в возрасте 18 – 19 лет; студентов филологического факультета (направление подготовки «Журналистика») – 40 человек: 35 девушек в возрасте

17 – 21 года, 5 юношей в возрасте 18 – 19 лет; студентов медицинского института (направление подготовки «Лечебное дело») – 33 человека: 18 девушек в возрасте 19 – 23 лет и 15 юношей в возрасте 19 – 26 лет.

Согласно одной из задач исследования выявлялся уровень развития коммуникативной толерантности у студентов различных направлений подготовки, включая показатели толерантных установок личности, проявляющихся в процессе общения. Для этого использовалась методика В.В. Бойко «Опросник коммуникативной толерантности». Результаты выраженности коммуникативной толерантности по трем выборкам представлены на рис. 1.

Согласно полученным результатам в выборке студентов-медиков высокий уровень коммуникативной толерантности выражен у большинства испытуемых (72,7%), у студентов ГМУ и у студентов – журналистов высокая степень выраженности данного критерия представлена у 54,8% и у 50% студентов соответственно. Средний уровень выраженности коммуникативной толерантности, не имея значимых различий по группам как высокий уровень, характерен для 41,9 % студентов ГМУ, 42,5% студентов-журналистов, и 27,3% студентов медицинского института. Низкий же уровень выраженности коммуникативной толерантности значительно преобладает у студентов-журналистов (7,5%)

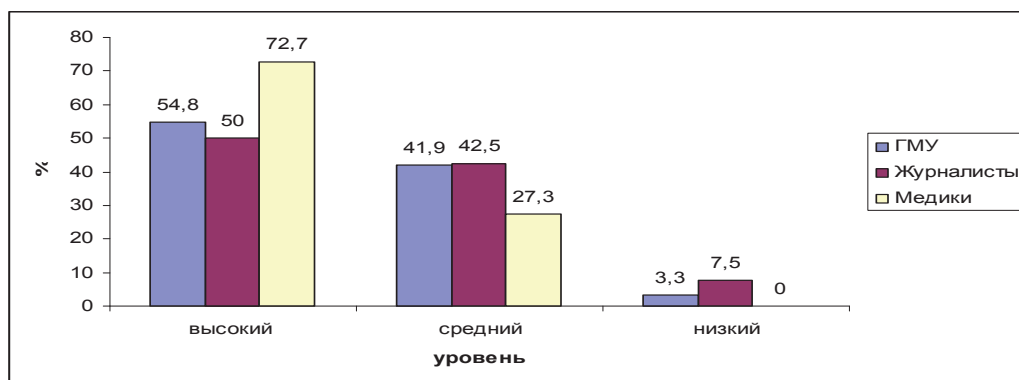


Рис. 1. Сравнительная диаграмма выраженности коммуникативной толерантности студентов различных направлений подготовки

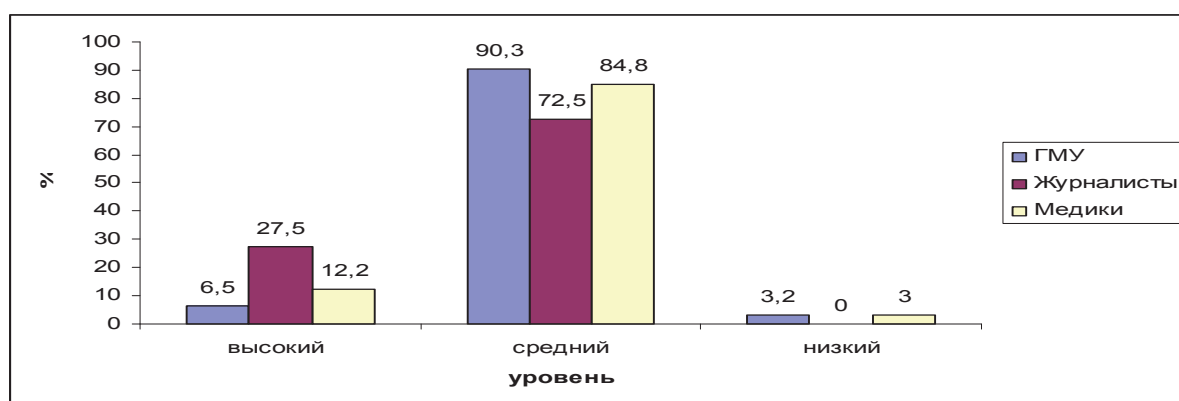


Рис. 2. Сравнительная диаграмма выраженности «Индекса толерантности» у студентов различных направлений подготовки

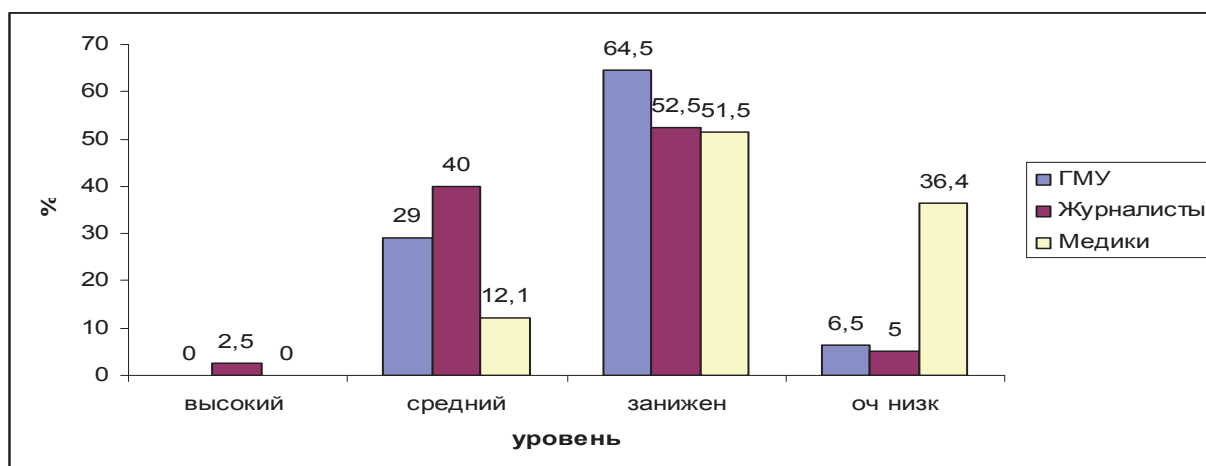


Рис. 3. Сравнительная диаграмма выраженности эмпатических способностей у студентов различных направлений подготовки

против отсутствия выраженности у студентов направления «Лечебное дело».

С целью изучения индекса толерантности и различных её видов (этническая, социальная и толерантность как черта личности) использовался экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой). Поскольку формат статьи не позволяет подробно рассмотреть полученные результаты, приведем лишь некоторые данные.

Согласно полученным результатам, большинство студентов трёх исследуемых групп обладают средним уровнем толерантности: 90,3% студентов ГМУ, 84,8% студентов направления «Лечебное дело», 72,5% студентов-журналистов. Средний уровень толерантности показывает, что респондентам характерно сочетание толерантных и интолерантных черт. Другими словами, эти студенты ведут себя толерантно в одних социальных ситуациях, а в других проявляют интолерантность. Однако высокий уровень толерантности свойственен 27,5% студентам-журналистам, что статистически значимо отличается от 6,5% у студентов-управленцев. Студентов медицинского института с высоким уровнем толерантности зарегистрировано 12,2% человек. Можно утверждать, что журналисты по сравнению с управленцами обладают более выраженными чертами толерантной личности. При этом личностям с высокой толерантностью (с показателями около верхней границы) свойственны, например, тенденции к попустительству, безразличию или снисходительности. Но таких студентов ни в одной профессиональной группе не выявлено.

Коммуникативная толерантность предполагает наличие эмпатии, для изучения которой была выбрана методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко.

Как показывают результаты нашего исследования на рис. 3, общий уровень эмпатии у всех трех исследуемых групп является заниженным, он проявляется у 64,5% студентов ГМУ, у 52,5% студентов филологического факультета, у 51,5% студентов медицинского института.

Средний уровень эмпатии преобладает у студентов-журналистов (40%), что достоверно отличается от выраженности среднего уровня эмпатии у студентов-медиков (12,1%), критерий Фишера (2,89, $p < 0,01$). Очень низкий уровень эмпатии больше всего проявляется у студентов медицинского института (36,4%), что значимо отличается от 6,5% и 5% у студентов ГМУ и у студентов филологического факультета соответственно.

Результаты диагностики сопоставимы с ранее полученными данными [16] и в основном подтвердились в ходе качественного исследования, проведенного с помощью метода фокус-группы. В целом, участники фокус-групп демонстрировали осознанное отношение к проблеме коммуникативной толерантности, признавали её роль в осуществлении продуктивной профессиональной деятельности в современном обществе. Большинство (порядка 60 % участников) выразило готовность к развитию необходимых качеств личности, таких, как самоконтроль, гибкость в общении и др.

Проведенные эмпирические исследования подтверждают необходимость разработки целостной системы развития коммуникативной толерантности, поиска психолого-педагогических методик и технологий, учитывающих индивидуальные особенности студентов. Как показывает анализ психолого-педагогической литературы и педагогического опыта, важным условием успешного развития коммуникативной толерантности студентов является использование интерактивных методов в учебном процессе и внеучебной деятельности. Интерактивные методы предполагают межличностное, диалогическое взаимодействие в системах «преподаватель – студент» и «студент(ы) – студент(ы)», работу в малых группах на основе сотрудничества, толерантности к иной точке зрения, дают возможность студентам реализовать потребность в реальном конструктивном общении. Спектр интерактив-

ных методов достаточно широк. Решению задачи развития коммуникативной толерантности способствуют дискуссии, мозговой штурм, ситуационный анализ, методики «Займи позицию» и «Дерево решений», интерактивные экскурсии, мастер-классы и т. д. Вместе с тем, результаты опросов студентов разных направлений подготовки позволяют сделать вывод о том, что одним из наиболее востребованных методов является тренинг.

В связи с этим на данном этапе исследования была разработана программа тренинговых занятий по развитию коммуникативной толерантности студентов. Для построения эффективной работы со студентами по развитию коммуникативной толерантности принципиальное значение имеют нижеперечисленные факторы. Акцент на эмоциональной стороне жизни студентов, принимающих участие в тренинге по развитию коммуникативной толерантности. Ориентация на актуальные, значимые для студентов проблемы. Признание свободы волеизъявления и мнения студентов в процессе участия в тренинговой работе по развитию коммуникативной толерантности.

Содержание программы тренингов по развитию коммуникативной толерантности было разработано с учётом полученных эмпирических данных как настоящего, так и предыдущих исследований. Программа составлена на основании следующих фундаментальных принципов образования взрослых: приоритет самостоятельного образования, принципы совместной деятельности и опоры на опыт студентов.

При разработке тренинговой программы по формированию коммуникативной толерантности у студентов мы учитывали достижения и опыт Л.В. Байбородовой, М.А. Ковальчук, М.И. Рожкова [17], которые выделяют методы формирования толерантных установок. По их мнению, мотивационная сфера в большей степени находится под воздействием метода стимулирования, на интеллектуальную сферу можно повлиять методами убеждения и самоубеждения, методы внушения и самовнушения результативно влияют на эмоциональную сферу, методы коррекции поведения и самокоррекции оказывают влияние на сферу саморегуляции. С целью изменения экзистенциальной сферы предлагается использование метода рефлексии, волевой сферы – методы развития инициативы и настойчивости. А предметно-практическая среда изменяется под действием метода воспитывающих ситуаций.

Программа включает 11 занятий, в ходе которых участники знакомятся с особенностями личностно-ориентированного подхода во взаимодействии, его основными принципами и целями; осваивают навыки активного слушания, язык принятия и «Я-сообщений», развивают способности к построению отношений с другим человеком, навыки анализа различных конфликтов в межличностных отношениях, а также способности их разрешения. В ходе тренингов проводится работа с самооценкой и отношением к себе в различных стрессовых ситуациях, развивается рефлексивная способность студентов и т. д.

Программа прошла частичную апробацию в рамках курса «Психология этнического конфликта» для студентов направления подготовки «Лечебное дело», а также в процессе психолого-педагогического сопровождения участников волонтерского проекта «Студент-наставник», реализуемого на филологическом факультете РУДН. Проведенное анкетирование свидетельствует о высокой степени удовлетворенности обучением участников тренингов. Однако для объективной оценки результативности предложенной программы требуется её полная и продолжительная апробация. Перспективным, на наш взгляд, является проведение исследования на большей выборке с привлечением широкого круга количественных и качественных методов на базе двух (или нескольких) вузов в разных регионах, например, в рамках образовательной деятельности центров компетенций [18], что позволит получить более объективные данные об уровне коммуникативной толерантности современных российских студентов и условиях её успешного развития.

Библиографический список

1. Шаповалов В.Ф. Коммуникация как глобальная проблема современного мира. *Философия и общество*. 2010; Вып. 4 (60).
2. Русакова С.В. Сущностные характеристики коммуникативной толерантности: происхождение понятия. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика*. 2013; Т. 19, № 1: 10 – 13.
3. Яцевич Л.П. К вопросу о структуре коммуникативной толерантности. *Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2009; 44: 96 – 98.
4. Толстикова С.Н. Роль коммуникативной толерантности в процессе становления личностной позиции в стратегии взаимодействия. *Прикладная юридическая психология*. 2012; № 1: 86 – 94.
5. Фадеева Т.Ю. Коммуникативная толерантность как базовый компонент толерантной личности в этнокультурном пространстве. *Социокультурная интеграция и специальное образование. Сборник научных статей*. Москва: Перо, 2015: 108 – 116.

6. Агеева З.А. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности личности. *Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки*. 2012; № 1: 49 – 53.
7. Козлов В.В., Санникова Н.Г. Диагностика коммуникативной толерантности среди студентов творческих и нетворческих специальностей. *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Гуманитарные науки*. 2013; № 3: 76 – 78.
8. Денисова А.А. Коммуникативная толерантность и конфликтное поведение студенческой молодежи. *Вестник Саратовского областного института развития образования*. 2015; 3: 78 – 81.
9. Терехин В.А., Евещая С.В. Исследование коммуникативной компетентности специалиста сферы социально-культурного сервиса. *Российский психологический журнал*. 2011; 1: 57 – 63.
10. Рудыхина О.В. Взаимосвязь феномена толерантности с типологическими особенностями студентов вуза. *Философия образования*. 2010; 3: 253 – 258.
11. Лазарева Ж.П., Матяш Н.В. Развитие коммуникативной толерантности студентов на основе арт-технологий. *Вестник Брянского государственного университета*. 2009; 1: 125 – 129.
12. Донскова Л.А. Развитие коммуникативной толерантности в процессе обучения студентов-менеджеров иностранному языку. *Культурная жизнь Юга России*. 2012; 46: 99 – 100.
13. Турбарова И.И. Коммуникативная толерантность как профессионально-значимая характеристика личности студента-медика. *Вестник Воронежского государственного технического университета*. 2014; Т. 10; № 3-2: 70 – 72.
14. Богданова А.И., Осипова С.И. Инновационная поликультурная образовательная среда в контексте формирования толерантной личности. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; 4: 49 – 56.
15. Николаева Л.А. Формирование коммуникативной толерантности студентов – будущих юристов на основе интерактивного общения. *Сибирский педагогический журнал*. 2007; 7: 182 – 188.
16. Иванова Г.П., Логвинова О.К., Бердиева А.Ш. Формирование коммуникативной толерантности студентов международно-ориентированного вуза: проблемы и решения. *Человеческий капитал*. 2016; 8 (92): 11 – 14.
17. Рожков М.И., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. *Воспитание толерантности у школьников*. Ярославль, 2003.
18. Аксенова М.А. Центры компетенций как условие непрерывного профессионального образования. *Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики*. Материалы 11-ой Международной научно-практической конференции. Казань, 2017: 124 – 129.

References

1. Shapovalov V.F. Kommunikaciya kak global'naya problema sovremennogo mira. *Filosofiya i obshchestvo*. 2010; Vyp. 4 (60).
2. Rusakova S.V. Suschnostnye harakteristiki kommunikativnoj tolerantnosti: proisshozhdenie ponyatiya. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*. 2013; Т. 19, № 1: 10 – 13.
3. Yacevich L.P. K voprosu o strukture kommunikativnoj tolerantnosti. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2009; 44: 96 – 98.
4. Tolstikova S.N. Rol' kommunikativnoj tolerantnosti v processe stanovleniya lichnostnoj pozicii v strategii vzaimodejstviya. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya*. 2012; № 1: 86 – 94.
5. Fadeeva T.Yu. Kommunikativnaya tolerantnost' kak bazovyy komponent tolerantnoj lichnosti v `etnokul'turnom prostranstve. *Sociokul'turnaya integraciya i special'noe obrazovanie. Sbornik nauchnyh statej*. Moskva: Pero, 2015: 108 – 116.
6. Ageeva Z.A. Kommunikativnaya tolerantnost' kak `element kommunikativnoj kompetentnosti lichnosti. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Estestvennye, obshchestvennye nauki*. 2012; № 1: 49 – 53.
7. Kozlov V.V., Sannikova N.G. Diagnostika kommunikativnoj tolerantnosti sredi studentov tvorcheskikh i netvorcheskikh special'nostej. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G.Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki*. 2013; № 3: 76 – 78.
8. Denisova A.A. Kommunikativnaya tolerantnost' i konfliktnoe povedenie studencheskoj molodezhi. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya*. 2015; 3: 78 – 81.
9. Terehin V.A., Eveckaya S.V. Issledovanie kommunikativnoj kompetentnosti specialista sfery social'no-kul'turnogo servisa. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2011; 1: 57 – 63.
10. Rudyhina O.V. Vzaismosvyaz' fenomena tolerantnosti s tipologicheskimi osobennostyami studentov vuza. *Filosofiya obrazovaniya*. 2010; 3: 253 – 258.
11. Lazareva Zh.P., Matyash N.V. Razvitie kommunikativnoj tolerantnosti studentov na osnove art-tehnologij. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; 1: 125 – 129.
12. Donskova L.A. Razvitie kommunikativnoj tolerantnosti v processe obucheniya studentov-menedzherov inostrannomu yazyku. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii*. 2012; 46: 99 – 100.
13. Turubarova I.I. Kommunikativnaya tolerantnost' kak professional'no-znachimaya harakteristika lichnosti studenta-medika. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. 2014; Т. 10; № 3-2: 70 – 72.
14. Bogdanova A.I., Osipova S.I. Innovacionnaya polikul'turnaya obrazovatel'naya sreda v kontekste formirovaniya tolerantnoj lichnosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; 4: 49 – 56.
15. Nikolaeva L.A. Formirovanie kommunikativnoj tolerantnosti studentov – buduschih yuristov na osnove interaktivnogo obscheniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; 7: 182 – 188.
16. Ivanova G.P., Logvinova O.K., Berdieva A.Sh. Formirovanie kommunikativnoj tolerantnosti studentov mezhdunarodno-orientirovannogo vuza: problemy i resheniya. *Chelovecheskij kapital*. 2016; 8 (92): 11 – 14.
17. Rozhkov M.I., Bajborodova L.V., Koval'chuk M.A. *Vospitanie tolerantnosti u shkol'nikov*. Yaroslavl', 2003.
18. Aksanova M.A. Centry kompetencij kak uslovie nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie kak faktor ustojchivogo razvitiya innovacionnoj `ekonomiki*. Materialy 11-oy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Kazan', 2017: 124 – 129.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 371

Kumykov S.H., teacher, Department of Fire Training, SKI (branch), KRU of the Ministry of Interior Affairs of Russia, North-Caucasian Advanced Training Institute, SKI (branch), KRU of the Ministry of Interior Affairs of Russia (Krasnodar, Russia), E-mail: valida.tarieva@mail.ru

VOLUNTEER WORK AT THE UNIVERSITY AS A CONDITION OF FORMATION OF LEGAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS. The article studies a topical problem of involving students in volunteer activities. The social, political and cultural changes taking place in modern society make high demands on its every member. The article analyzes various types of work on the formation of the legal culture of students in the educational process. Pedagogical conditions of formation of legal culture of students depending on a type of activity are considered. The legal culture of the student, the future specialist is a component of the general professional culture that determines the legal orientation of the student in the context of future professional activity. The work presents results of an analysis of features of formation of legal culture of graduates of the higher pedagogical educational institution. The author also characterizes opportunities of the use of legal disciplines in formation of legal consciousness and legal culture of students.

Key words: legal culture, volunteer activities, social and cultural environment, communication skills.

С.Х. Кумыков, преп. каф. пожарной подготовки, СКИ (ф) КРУ МВД России, Северо-Кавказский институт повышения квалификации КРУ (ф) МВД России, г. Краснодар, E-mail: cvalida.tarieva@mail.ru

ВОЛОНТЁРСКАЯ РАБОТА В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Статья посвящена актуальной проблеме вовлечения студентов в волонтерскую деятельность. Социальные, политические и культурные изменения, происходящие в современном обществе, предъявляют каждому члену общества высокие требования. В статье проведен анализ различных видов работ по формированию правовой культуры студентов в учебно-воспитательном процессе. Рассмотрены педагогические условия формирования правовой культуры студентов в зависимости от вида деятельности. Правовая культура студента, будущего специалиста – это составляющая общей профессиональной культуры, определяющая правовую ориентацию студента в контексте будущей профессиональной деятельности. Анализ особенностей формирования правовой культуры выпускников высшего педагогического образовательного учреждения. Также охарактеризованы возможности правовых дисциплин в формировании правового сознания и правовой культуры студентов.

Ключевые слова: правовая культура, волонтерская деятельность, социокультурная среда, коммуникативность.

В современном обществе молодёжь является наиболее мобильной социальной группой. Именно она должна стать активным участником решения задач стоящих перед государством и обществом. От позиции молодёжи в общественно-политической жизни, её уверенности в завтрашнем дне и активности будет зависеть темп продвижения России по пути демократических преобразований, социально-экономическое и культурное развитие страны, её конкурентоспособность. Однако среди молодёжи, в число которой входят студенты, можно видеть размывание моральных, нравственных, социальных общественных критериев, что приводит к дезориентации молодого человека в системе жизненных ценностей и приоритетов, порождает неадекватное восприятие значимости собственной личности. Исследование проблемы формирования правовой культуры будущих учителей права должно опираться не только на анализ состояния вопроса в педагогической теории, но и на знание о том, каковы состояние и особенности правовой культуры студентов в реальной практике. Для выявления представлений студентов о значимости правовой культуры в их повседневной жизни и профессиональной деятельности, о направленности интересов в области правовых знаний, об источниках формирования правовой культуры личности мы провели анкетирование студентов – будущих учителей права. Опросом были охвачены студенты первого (60 чел) и четвертого (62 чел.) курсов отделения правового образования юридического факультета Казанского (Приволжского) федерального университета. Испытуемым предлагалась анкета из 23 вопросов, представлявшая собой модифицированный вариант методик, составленных В.В. Мищенко, Г.А. Фирсовым. В её основе лежит представление о структуре правовой культуры как взаимосвязанном единстве пяти компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного, предметно-практического, творческого и волевого [1].

Как показали результаты опроса и теоретического исследования в этой области, в качестве одного из современных и адекватных потребностям студенческой молодёжи ресурса социального воспитания и формирования правовой культуры, позволяющего стимулировать инициативность, активность личностной позиции, может выступать волонтерская деятельность.

Волонтерская деятельность студентов есть особая форма их отношения к миру, отражающая готовность и способность тратить личные ресурсы ради общественных целей и способствующая формированию их ценностных ориентаций и социального опыта. Такое понимание волонтерской деятельности студентов позволяет при её организации удерживать баланс между личностным, субъект-субъектным началом проявления волонтерской активности и массовым, субъект-объектным подходом в культивировании этой активности в молодёжной среде [2].

Волонтеры, или добровольцы, в Ф3 РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» характеризуются как «граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации» [3].

Потенциал волонтерской деятельности в социальном воспитании студенческой молодёжи связан с реализацией функций волонтерства (мотивационной, коммуникативной, эмоциональной, поведенческой, когнитивной), которые оказывают влияние на развитие личностных качеств её участников. Участие студентов в волонтерской деятельности запускает работу

новой позитивной доминанты, направленной на преобразование их внутреннего мира, ценностных ориентаций, желания и готовности осуществлять социально-значимую деятельность [4]. Для того чтобы потенциал волонтерской деятельности стал ресурсом социального воспитания студентов, его необходимо активизировать, то есть перевести в более высокое качественное состояние, что вызывает необходимость выявления педагогических условий организации волонтерской деятельности в вузе как ресурса социального воспитания молодёжи [5 – 7].

Организация волонтерской деятельности студенческой молодёжи в вузе возможна при условии длительной работы преподавателей и студентов по формированию ценностных ориентаций гуманистической направленности, гуманизации процесса обучения в целом, совместного поиска оптимального приложения сил с учётом выбранной специальности.

Второе педагогическое условие связано с тем, что содержание волонтерской деятельности активизирует задействованные в ней личностные ресурсы студентов. Поэтому студентам необходимо предлагать выступить волонтерами социальных акций различной направленности: благотворительных, творческих, информационно-просветительских, организационных, обучающих, экологических. Вариативность содержания акций позволит студентам сделать выбор направления волонтерской деятельности, а также меры своего личного участия в ней, принятия на себя определенных обязательств. При организации волонтерской деятельности студентов необходимо учитывать мотивы вовлечения студентов в волонтерство. Мотивы могут являться ответом на потребности человека (обучиться новым навыкам, найти поддержку, почувствовать себя способным строить социальные отношения и др.).

Третье педагогическое условие связано с актуализацией потенциала волонтерства в учебной и внеучебной деятельности, позволяющее расширять пространство осознания студентами себя как субъекта социальной и профессиональной деятельности, развивать устойчивое ценностное отношение к такой деятельности, обеспечивать самостоятельность в принятии решений. Интеграция образовательного процесса и волонтерской деятельности позволит сформировать у студентов систему теоретических, методических и технологических знаний, позволяющих им выступать организаторами волонтерской деятельности детей, подростков и собственно студентов.

Четвертое педагогическое условие заключается в организации волонтерской деятельности на основе технологий социального проектирования, направленных на стимулирование самостоятельности студентов в разработке стратегии волонтерства, выборе оптимальных способов решения социальных и профессиональных задач, анализе и систематизации имеющейся и получаемой информации.

В высшем учебном заведении необходимо создавать благоприятные условия для развития волонтерского движения посредством популяризации волонтерства как выражения общечеловеческого гуманизма, как средства укрепления взаимного уважения, понимания, доверия, солидарности и сотрудничества, как универсального и инклюзивного понятия. Социокультурная среда, как совокупность условий, в которых осуществляется жизнедеятельность субъектов образовательного пространства, способствует самореализации, удовлетворению потребностей, интересов личности, адаптации к социальным изменениям, выступает инструментом формирования ценностей и моделей поведения молодёжи.

Библиографический список

1. Богданова Е.В. Технологии социального проектирования в подготовке будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2010; Т. 16, № 2: 186 – 190.
2. Сикорская Л.Е. *Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Елец, 2011.
3. Федеральный закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 7 июля 1995 г. *Российская газета*. 2005. 18 августа: 3 – 4.
4. Екимова С.Г. *Волонтерская деятельность как ресурс личностно-профессионального развития будущих специалистов по социальной работе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Хабаровск, 2010.
5. Алейкин И.А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в истории России. *Мир образования – образование в мире*. 2012; 3: 22 – 31.
6. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. *Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы*: коллективная монография. Москва, 2017.
7. Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Гунашева М.А., Зинченко А.С., Исакиева З.С., Каневская Ж.О., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулькина И.В., Якубова А.Б., Магомедханова У.Ш., Магин В.А., Мирзоев Ш.А., Мартиросян Р.М., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Раджабов И.М. и др. *Современные тенденции обучения и воспитания в российской системе образования*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Bogdanova E.V. Tehnologii social'nogo proektirovaniya v podgotovke buduschih social'nyh pedagogov k volonterskoj deyatel'nosti. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. 2010; T. 16, № 2: 186 – 190.
2. Sikorskaya L.E. *Pedagogicheskij potencial dobrovol'cheskoj deyatel'nosti v socializacii studencheskoj molodezhi*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Elec, 2011.
3. Federal'nyj zakon «O blagotvoritel'noj deyatel'nosti i blagotvoritel'nyh organizacijah» ot 7 iyulya 1995 g. *Rossijskaya gazeta*. 2005. 18 avgusta: 3 – 4.
4. Ekimova S.G. *Volonterskaya deyatel'nost' kak resurs lichnostno-professional'nogo razvitiya buduschih specialistov po social'noj rabote*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Habarovsk, 2010.
5. Alehin I.A. Patrioticheskoe vospitanie studencheskoj molodezhi v istorii Rossii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2012; 3: 22 – 31.
6. Alizhanova H.A., Atagishieva G.S., Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Denilhanova H.Ya., Isakieva Z.S., Zinchenko A.S., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kulibekov N.A., Kulibekova R.D., Kul'kina I.V., Magin V.A., Martirosyan R.M., Muradova P.R., Nagaeva I.A., Petrova N.P., Sadovoj V.P. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: problemy i perspektivy*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2017.
7. Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Gunasheva M.A., Zinchenko A.S., Isakieva Z.S., Kanevskaya Zh.O., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kul'kina I.V., Yakubova A.B., Magomedhanova U.Sh., Magin V.A., Mirzoev Sh.A., Martirosyan R.M., Nagaeva I.A., Petrova N.P., Radzhabov I.M. i dr. *Sovremennye tendencii obucheniya i vospitaniya v rossijskoj sisteme obrazovaniya*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию 13.02.18

УДК 37

Morozova E.N., senior lecturer, Department of Philological Education, Tobolsk Pedagogical Institute n.a. D.I. Mendeleev (branch), Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: elena.morozova.76@mail.ru

THE EDUCATION OF THE MORAL PERSONALITY IN THE CONTEXT OF THE DIALOGUE OF CULTURES. The work discusses the role of intercultural dialogue in the education of present and future generations, who will become the protective system of society, able to give to the generations of the 21st century moral values and tolerant attitude towards dissent, necessary for the successful development and prosperity of any state. The article also discusses the potential of dialogue between cultures that lets to educate a moral personality, the ability to analyze, to form a hierarchy of smaller and larger alternatives, and to exercise informed, independent from outside influences choice. The conclusion about the necessity to find the priority rules of the attitudes and positions of the representatives of cultures, which would establish uniform criteria necessary for the analysis and comparison of societies and to search for mechanisms.

Key words: moral personality, education, cultural dialogue, dissent, cooperation.

Е.Н. Морозова, доц. каф. филологического образования, Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, г. Тобольск, E-mail: elena.morozova.76@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

В работе анализируется роль диалога культур в воспитании настоящих и будущих поколений, которому предстоит стать защитной системой общества, способной привить поколениям 21 века нравственные качества и толерантное отношение к инакомыслию, необходимые для успешного развития и процветания любого государства. В статье также рассматриваются потенциальные возможности диалога культур, позволяющие воспитать нравственную личность, способную анализировать, формировать иерархию больших и малых альтернатив, а также осуществлять осознанный, независимый от внешних влияний выбор. Сделан вывод о необходимости отыскать приоритетные нормы мировоззрения и позиции представителей культур, что способствовало бы установлению единых критериев, необходимых для анализа, сопоставления социумов и для поиска механизмов.

Ключевые слова: нравственная личность, воспитание, диалог культур, инакомыслие, взаимодействие.

Обращение к возвышению человека, созданию условий и средств для его свободного, природо- и культуросообразного самовоспитания, саморефлексии, самореализации на основе высших духовных ценностей, аккумулированных мудростью человека и являющихся концентратом его многовекового жизненного опыта, продиктовано нетерпимостью к инакомыслию, расовой ненавистью, межнациональными религиозными распрями,

трудно поправимыми деформациями нравственных идеалов и ценностей.

Преодоление перманентного и глубокого кризиса, отразившегося во всех сферах духовной жизни человечества, продолжающего поражать с быстротой метастазов единое тело человеческой цивилизации и приведшего к абберации единого материально-духовного пространства человечества, возможно

только в процессе реализации насущной необходимости духовного объединения и пролонгированного взаимодействия социумов, активизации диалога культур.

Общая тенденция «размывания», «разрыхления», дифференциации и вариативности жестких образовательных систем в связи с личностной ориентацией образования просматривается довольно явно. Глубинные, «корневые», нравственные, культурные ценности, проявляющиеся в деятельности общества, по своей энергетической мощности в духовном аспекте не выдерживают конкуренцию с любыми материальными продуктами деятельности социума, которые лишены духовной и созидательной составляющих. Из чего можно сделать вывод о том, что историю возникновения, развития любой нации можно осмыслить не только путем тщательного изучения, анализа и сопоставления исторических событий, явлений и фактов (хотя это также необходимо), но и опираясь на изучение истинных, действующих, созидательных сил поведения человека и общества, на её ментальное измерение.

В ракурсе вышеизложенного следует еще раз подчеркнуть мысль о том, что роль активного диалога культур в образовательном процессе настоящих и будущих поколений особенно высока, именно ему предстоит стать защитной системой общества, способной привить поколениям XXI века нравственные качества, ценностные ориентации толерантного типа, необходимые для успешного развития любого цивилизованного государства.

Акцентирование внимания на значимости введения диалога культур в образовательный процесс позволяет отказаться от антропоцентризма, сформировать новое миропонимание, ноосферное сознание, новые ценностные ориентации, базирующиеся на общегуманистических доминантах, что, в свою очередь, обеспечивает возрождение национального самосознания, очищение его от шовинистических и националистических наслоений. Человек, образующийся в контексте диалога культур, рассматривает предъявленные ему фрагменты иной культуры сквозь призму своего «Я», объединяет чужой опыт с показателями собственного, наделяет их собственным смыслом. В результате активной мыслительной деятельности личность создает новую культуру, появление и существование которой возможно лишь на «границе культур».

Диалог культур – это одно из средств активного, целенаправленного формирования, коррекции и преобразования индивидуальной иерархии ценностей посредством обязательного соблюдения нравственных норм и безусловного приоритета прав личности на свободу выбора и собственную индивидуальность, что позволяет в большей степени конструктивно и последовательно решать задачу любого образовательного процесса. Данная задача основана не только на трансляции из ментального пространства социума в сферу образования мировоззренческих, духовных, культурных ценностей, но и, в конечном итоге, трансляции этих ценностей из сферы образования, способных сформировать ментальные приоритеты социума.

Особенность сущности диалога культур заключается в обеспечении необходимой основой, позволяющей проводить анализ, синтез внутренней духовной составляющей любого народа, а не его внешних проявлений, являющихся лишь вершущей частью «айсберга» культуры и фиксируемых общественным и индивидуальным сознанием в момент социального среза. В контексте данной особенности можно говорить об активизации процесса психологического роста от монокультурной личности к поликультурной.

Данный процесс характерен определенными трудностями, так как заставляет личность постоянно работать над собой, своей идентичностью и адаптироваться к новым требованиям, условиям окружающего мира. Ведь диалог воспитывает уникальный тип личности – диалогическую личность. Качества диалогической личности во многом предопределяются предположениями собеседника: любой человек, вступая в диалог, ожидает как минимум доброжелательного отношения к себе. Но, к сожалению, не всегда собеседник соответствует ожиданиям. Это зависит от самых разных причин: от отсутствия желания на разговор в данный момент до личной антипатии. Но самое ужасное – это демонстрация безразличного отношения, порождающая мнение, что потенциальный собеседник не считается с существованием Другого и не желает его признавать, как равного себе: «Нет ничего более страшного для человека, чем другой человек, которому нет до него никакого дела. Глубокий смысл имеет культурное притворство, вежливость, с помощью которой мы ежеминутно

подчеркиваем интерес друг к другу» – отмечал О.Э. Мандельштам [1, с. 362].

Основой диалогического общения, бесспорно, является свободный обмен взглядами, мнениями и эмоциями, но гармоничное сосуществование в диалоге невозможно без опоры на установленные культурные нормы и образцы поведения, что составляет культурную компетенцию диалогической личности.

Однако, не всегда проявление культурной компетенции, являющейся свойством, предполагающим разумный подход к Другому, оказывается достаточным для достижения эффективного результата в диалоге. Одним из результативных способов постижения внутренней составляющей Другого является интуиция. Данная особенность основывается на том, что «непосредственное усмотрение» слов и поступков собеседника оказывает большее влияние на процесс диалога, чем установленные культурные нормы и образцы. Именно интуитивный подход к диалогу позволяет выйти за рамки сложившихся стереотипов поведения и избежать логического поиска в решении поставленных задач. «В поисках техники общения с Другим и тактики нахождения всегда условного консенсуса, – по мнению Т. Венедиктовой, – возможно, и состоит сегодняшний культурный приоритет» [2, с. 56], к осознанию которого должно прийти современное общество.

Диалог важен не только между собеседниками одной культуры, но и непосредственно между представителями разных культур. Именно посредством диалога происходит не только поиск истины, но и постижение Другого, позволяющее преодолеть расчленение реальности на субъект и объект и перейти на более высокий уровень диалогического взаимодействия – субъект-субъективные отношения. Данный уровень диалога позволяет провести объективный анализ иерархии ценностей иной культуры, субъективное осмысление наличия «своего» и «чужого», избежание психологической защиты перед инакомыслием и воспитание нравственной составляющей личности.

Согласно М. Беннету, воспитание нравственной личности в контексте диалога культур – это процесс пролонгированного изменения личности, в котором новые жизненные элементы постоянно объединяются с полным пониманием того, что такое культура и способствуют её преобразованию. Нравственный человек – «духовный судья» [3, с. 723], обладающий способностью анализировать и формировать иерархию больших и малых альтернатив, а также осуществлять осознанный, независимый от внешних влияний выбор. Нравственный человек принимает и соблюдает иерархию ценностей и не допускает перестановки высокого и низкого. Личность, больше знающая о своих достоинствах и недостатках, относящаяся к себе критично, не стремится во всех бедах обвинить окружающих, поэтому необходимо создать условия, способные помочь личности отразить, как нормы и ценности родной культуры живут на уровне её сознания и как они действуют в глубинах её психики.

Воспитание позитивного отношения к родной культуре через рефлексию своего внутреннего потенциала способствует реализации важного условия формирования нравственной личности, а именно: отсутствие стремления защитить себя, свою идентичность от влияния других культур, что свидетельствует об отсутствии опасности или наличии убежденности, что с ней можно справиться. Устойчивой чертой нравственной личности и одним из главных императивов её жизненных позиций является признание мира в его многообразии и готовность выслушать любую точку зрения, проявляя чувство эмпатии.

В разрешении проблемных ситуаций такая личность «стремится к личной независимости больше, чем к принадлежности к внешним институтам и авторитетам» [4, с. 243]. Аттитудами своей деятельности на психологическом уровне нравственная личность считает реализацию политики «активного мультикультурализма», базирующуюся на двух основных положениях:

- 1) представители иных культур могут сохранять свою самобытность
- 2) носители родной культуры чувствуют себя в безопасности в поликультурной среде [5, с. 733].

Развитием нравственной позиции личности в отношении к иноязычной культуре является углубление чувства патриотизма, как основы позитивной оценки индивида своей культуры, способствующей укреплению его этнического самосознания и восприятию собственной культуры как целостного этнокультурного организма. Отсюда следует, что воспитание патриотизма невозможно без нравственности и наоборот. Это психологические механизмы сохранения культур и их многообразия, так как основа такого выживания – мир и межкультурная терпимость. «Общая личная

предрасположенность к открытости» [6, с. 319] и «установки интернационализма» [7, с. 42] способствуют уменьшению сосредоточенности на культурных различиях, что создает благоприятные предпосылки для воспитания нравственной личности.

Активизация ментального пространства, диалога культур, того многогранного диалога, построенного на дружественной ноте, без которого невозможен путь к объединению, духовной интеграции и целостности цивилизации, способствует учету в образовании демократических идей, провозглашающих приоритетность образовательных потребностей личности и свободу в выборе индивидуальной образовательной траектории. Данное пространство является «своеобразной сферой образовательных услуг, адаптирующейся к личности и ставящей её интересы неизмеримо выше конъюнктурных, преходящих интересов государства, общества или жесткой и унифицированной образовательной системы, неумолимо выравнивающей и запросы, и способности, и интересы личности и низводящей её до уровня стандартного «винтика» в бездумном государственно-общественном механизме» [8, с. – 36].

Опираясь на слова русского социолога и философа П.А. Сорокина, можно сделать вывод о том, что именно такое

пространство может воспитать личность с нравственными качествами, способную объективно воспринимать жизненные реалии, основанные на том, что каждая из культурных сверхсистем обладает свойственной ей ментальностью, системой истины и знания, собственной философией и мировоззрением, своей религией и образом «святости», собственными представлениями правого и не должного, индивидуальными формами изящной словесности и искусства, своими нравами, законами, кодексом поведения, своими доминирующими формами социальных отношений, своеобразным типом личности со свойственным только ему менталитетом и поведением. Любая культура представляет собой единство, все части которого основаны на одном основном принципе и выражают одну, и главную, ценность. Необходимо отыскать соразмерные для разных социумов компоненты ценностей, приоритетные нормы мировоззрения и позиции представителей культур по отношению к разнообразным сторонам жизни. Все это способствовало бы установлению единых критериев, необходимых для анализа, сопоставления социумов и для поиска конкретных, действенных механизмов их взаимодействия, и одним из таких механизмов может считаться диалог культур.

Библиографический список

1. Мандельштам О.Э. *Сохрани мою речь: лирика разных лет, избранная проза*. Москва, 1994.
2. Венидиктова Т. Вид на литературную историю с неудобного места (рец. на кн.: Зенкин С.Н. Французский романтизм и идея культуры. Москва, 2002). *Новое литературное обозрение*. 2003; 62(4): 56.
3. Батищев Г.С. *Избранные произведения*. Алматы, 2015.
4. Лебедева Н.М. *Социально-психологические и индивидуально-личностные факторы этнической толерантности-интолерантности в межкультурном диалоге*. Москва, 2003.
5. Moghaddam F. Managing cultural diversity: North American experiences and suggestions for the German unification process. *International Journal of Intercultural Relations*. 1993, 28: 727 – 741.
6. Riemann R. et al. Personality and attitudes toward current political topics. *Personality and Individual Differences*. 1993, 15: 313 – 321.
7. Hett J. The Development of an instrument to measure global mindedness. *Dissertation Abstract International*. 52, 2099A, 1991.
8. Гершунский Б.С. *Философия образования*. Москва, 1998.

References

1. Mandel'shtam O. E. *Sohrani moyu rech': lirika raznyh let, izbrannaya proza*. Moskva, 1994.
2. Venediktova T. Vid na literaturnuyu istoriyu s neudobnogo mesta (rec. na kn.: Zenkin S.N. Francuzskij romantizm i ideya kul'tury. Moskva, 2002). *Novoe literaturnoe obozrenie*. 2003; 62(4): 56.
3. Batischev G.S. *Izbrannye proizvedeniya*. Almaaty, 2015.
4. Lebedeva N.M. *Sotsial'no-psihologicheskie i individual'no-lichnostnye faktory `etnicheskoj tolerantnosti-intolerantnosti v mezhkul'turnom dialoge*. Moskva, 2003.
5. Moghaddam F. Managing cultural diversity: North American experiences and suggestions for the German unification process. *International Journal of Intercultural Relations*. 1993, 28: 727 – 741.
6. Riemann R. et al. Personality and attitudes toward current political topics. *Personality and Individual Differences*. 1993, 15: 313 – 321.
7. Hett J. The Development of an instrument to measure global mindedness. *Dissertation Abstract International*. 52, 2099A, 1991.
8. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya*. Moskva, 1998.

Статья поступила в редакцию 04.02.18

УДК 378

Mutsurova Z.M., senior teacher, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: zalinan@bk.ru

INFORMATIZATION OF SMALL RURAL SCHOOLS. In this research the author examines the specifics and basic characteristics of rural schools in the Russian Federation. The directions of informatization of education are considered and a number of tasks are determined. Historical aspects of informatization in the educational process are analyzed. The author identifies and examines problems, associated with the use of information and communication technology in the educational process. The author concludes that the specificity of teaching in rural schools is specific information isolating learners known limitations on the application of visual, demonstration of benefits. In computerizing rural schools needed to make maximum use of computer technology to address social issues, overcoming the digital divide rural and urban students.

Key words: educational structure, small rural schools, informatization, information and communication technologies.

З.М. Муцурова, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: zalinan@bk.ru

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

Работа выполнена при финансовой поддержке внутривузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование.

В данной статье автором рассматривается специфика и базовые характеристики сельских школ Российской Федерации. Рассмотрены направления информатизации образования и определен ряд задач. Проанализированы исторические аспекты информатизации в образовательном процессе. Выявлены и рассмотрены проблемы, связанные с использованием средств информационных коммуникативных технологий в образовательном процессе. Автор приходит к выводу о том, что специфика обучения в сельской школе состоит в определенном информационном изолировании обучаемых, известных ограничениях по применению наглядных, демонстрационных пособий. При компьютеризации сельской школы необходимо максимально использовать компьютерную технику, преодолев информационное неравенство сельских и городских школьников.

Ключевые слова: образовательная структура, малокомплектные сельские школы, информатизация, информационно-коммуникативные технологии.

Исторически, большую часть Российской Федерации составляют сельские регионы, по статистике в России из 59 тысяч школ почти 40 тысяч – сельские, где учатся более четырех миллионов человек. В большинстве сельских школ за партами сидят не более 5 – 10 человек, что делает их с точки зрения финансирования нерентабельными, однако именно сельские школы страны, обеспечивают подготовку кадрового потенциала страны для решения ряда важнейших задач, таких как развитие сельского хозяйства с целью обеспечения продовольственной и сырьевой продукцией населения, а также потребностей в рабочих и интеллектуальных ресурсах для производства. Решение подобных задач сопряжено с необходимостью модернизации, повышению качества и эффективности образовательного процесса в сельских школах.

Географическая разреженность сельского населения, ослабленные, по сравнению с городскими, линии коммуникации, заметные геосоциальные различия регионов определяют особенности сельской школы в аспекте её функционирования и управления. Анализ развития социально-экономической и социально-нравственной сферы агроэкономического сектора показал, что в современных условиях факторы приобщения молодежи к сельскому образу жизни и профессиональной деятельности значительно ослабли. При этом сельская школа продолжает оставаться интеллектуально-культурным центром села и поэтому в прямой зависимости от деятельности этого учреждения находится решение многих социальных вопросов на селе [1].

Современная сельская школа России представляет собой особую образовательную структуру, которая имеет социальную, экономическую, педагогическую, культурологическую специфику, которая недостаточно учитывается при разработке различных методик обучения, а также в управленческих решениях, касающихся её развития и модернизации. В связи с этим необходимо учитывать типологию сельских школ, учитывающих их особенности.

По мнению М.П. Гурьяновой [2], при разработке стратегии развития сельских школ необходимо учитывать регионально-дифференцированный подход, основанный на учете периферийной специфики сельских школ. Сельские общеобразовательные учреждения России по своим базовым характеристикам можно разделить на:

- пригородные и расположенные в отдаленных населенных пунктах;
- малочисленные и не уступающие по численности крупным городским школам;
- расположенные в поселках городского типа с населением в несколько десятков тысяч человек и в отдаленных малонаселенных пунктах;
- национальные и многонациональные;
- начальные, основные, средние;
- школы-новостройки и школы, имеющие богатую историю развития.

Общим критерием, объединяющим все сельские школы условно можно объединить в одну группу, является их место расположения, однако каждая из них обладает рядом характеристик, связанных с особенностями контингента обучающихся, социальными особенностями, образовательными программами, педагогическими кадрами, традициями школы и т. д., что значительно влияет на построение модели развития школы.

В связи с рядом социально – экономических процессов, происходящих в стране в последние годы, можно констатировать значительный отток людей из села в город, а также наличие демографического спада, который имел место быть в последние десятилетия, что повлекло за собой ряд изменений в сельской школе в плане численности обучающихся – увеличилось количество малокомплектных школ.

Под малокомплектной школой будем понимать школу без параллельных классов, с малым контингентом учащихся, где, как правило, учащиеся двух, трех или четырех классов объединяются в один класс – комплект, с которым работает один учитель.

Подобные школы характерны не только для России, во многих странах существуют такие образовательные организации, которые реализуют свои специфические задачи организационную структуру: например, в Норвегии половина малокомплектных школ занимается по системе объединенных классов, в Австралии с её территориально распределёнными поселениями большое значение для образования играло радио, на Аляске – телевидение.

На сегодняшний день во многих странах можно констатировать наличие большого опыта в использовании информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в организации и реализации образовательного процесса в сельских школах, особенно – малокомплектных. За последние десятилетия такие технологии начали использоваться и в российских школах.

Активное внедрение средств ИКТ в различные сферы деятельности привело к возникновению процесса информатизации образования, под которым будем понимать целенаправленный процесс обеспечения сферы образования методологией, теорией, технологией и практикой разработки и оптимального использования средств ИКТ, ориентированный на реализацию целей обучения, развития индивида, включающий в себя подсистемы.

Практическая реализация ИКТ и информатизации связана с отбором содержания отдельных предметов с целью создания электронных образовательных ресурсов, которые должны отражать требования ФГОС и учитывать специфику образовательной организации. Таким образом, одной из ведущих научно-методических проблем в данном случае становится создание методологии разработки современных информационно-педагогических технологий применительно к школьному образованию и методики их использования.

В 2001 г. во исполнение поручения Президента от 1 сентября 2000 г. № Пр-1769 и Постановления Правительства РФ № 224 от 23.3.01 Минобразованием России определены основные мероприятия проекта «Компьютеризация сельских школ – 2001». В развитие проекта Минобразованием России подготовлена и утверждена Постановлением Правительства РФ № 630 от 28.8.01 ФЦП «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001 – 2005 годы» (РЕОИС). В ней предусматривается комплексное решение: обеспечение УО современными аппаратно-программными средствами, развитие инфраструктуры, обеспечивающей доступ к информационным ресурсам и гарантированное обслуживание техники, повышение соответствующей квалификации работников образования, разработка электронных обучающих средств, позволяющих дистанционно учащимся и педагогам обучаться, а лучшим педагогам – обучать. На этом этапе основными являлись следующие направления информатизации образования:

- Подготовка кадров для информационного общества
- Развитие электронных образовательных ресурсов
- Компьютеризация и коммуникационное обеспечение образования
- Поддержка региональных программ информатизации
- Развитие информационно-коммуникационных технологий управления образованием.

Для реализации программы «Компьютеризация сельских школ» был определен ряд задач, требующих детальной проработки вопросов информатизации школы с учетом:

- точной постановки образовательных задач, решаемых в ходе данного этапа информатизации, делая при этом акценты:
 - а. на создании технической базы для изучения информатики в сельских школах;
 - б. на доставке вспомогательного учебного и учебно-методического материала по всем школьным предметам;
 - с. на повышении квалификации и гибкой методической поддержке учителей;
- на использовании лучшей части уже накопленного учебного и учебно-методического материала при его модернизации и переводе в современные технологические формы;
- на анализе всего множества имеющихся и перспективных вариантов технической транспортировки учебно-методического содержания;
- на оптимизации выбираемого плана информатизации с учётом конкретных возможностей каждого российского региона,
- на возможностях предоставления Правительством РФ таможенных и иных льгот на закупку техники и транспортировку сигнала;
- на увязывании решения проблем информатизации сельской школы с общей стратегией информатизации образования и развития системы открытого образования.

Специфика обучения в сельской школе состоит в том числе и в определённом информационном изолировании обучаемых, известных ограничениях по применению наглядных, демонстрационных пособий и лабораторного оборудования, а также повышенной затрате бюджетных средств на обучение одного учащегося. За счет компьютеризации сельской школе предполагалось уменьшение информационной изоляции учащихся и более

эффективное использование затрат бюджетных ассигнований. Речь идет о том, что при компьютеризации сельской школы необходимо не только дать возможность проведения полноценных

школьных занятий, но и максимально использовать компьютерную технику для решения социальных вопросов, преодолев информационное неравенство сельских и городских школьников.

Библиографический список

1. Пегушин В.М. *Методика организации системы повышения квалификации сельских учителей информатики в управлении информатизацией образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук, Ростов-на-Дону, 2005.
2. Гурьянова М.П. *Типология сельских школ России*. Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 30 октября 2007.

References

1. Pegushin V.M. *Metodika organizatsii sistemy povysheniya kvalifikatsii sel'skih uchitelej informatiki v upravlenii informatizatsiej obrazovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk, Rostov-na-Donu, 2005.
2. Gur'yanova M.P. *Tipologiya sel'skih shkol Rossii*. Moskva: Nauchnaya cifrovaya biblioteka PORTALUS.RU, 30 oktyabrya 2007.

Статья поступила в редакцию 08.02.18

УДК 378

Nikulenkova O.E., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN THE WORK OF A TEACHER AT HIGH SCHOOL. The author examines the role of social institutes of science and education in the modern world. The definition of the professional pedagogical activity of the teaching staff in the higher educational establishment is given. The work helps to identify functions, tasks, as well as the goals of teachers' activities. The article defines the professional barriers of teachers, explains the positive and negative aspects of the process of overcoming barriers. The author defines barriers as a relationship between elements of a complex, highly organized education system. The article classifies psychological barriers according to the possible types, phases, through which the barrier flows in the process of its overcoming by the subject. In addition, a characteristic of the functional of professional barriers is given. The author refers to work of R.Kh. Shakurov, leading and analyzing his position on the issue under consideration.

Key words: psychological barriers, teacher's functions, teacher's professional activity, barrier as an element of system, barrier phases, types of barriers, barrier functions.

O.E. Никуленкова, канд. психол. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.I@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается роль социальных институтов науки и образования в современном мире. Дается определение профессиональной педагогической деятельности преподавательского состава в высшем учебном заведении, называются функции, задачи, а также цели деятельности преподавателей. В статье дается определение профессиональным барьерам педагогов, объясняются положительные и отрицательные стороны процесса преодоления барьеров. Автор определяет барьеры как отношение между элементами сложной, высокоорганизованной системы образования. Статья классифицирует психологические барьеры по возможным типам, фазам, через которые протекает барьер в процессе его преодоления субъектом. Кроме этого, дается характеристика функционалу профессиональных барьеров. Автор ссылается на работы Р.Х. Шакурова, приводя и анализируя его позицию по рассматриваемому вопросу.

Ключевые слова: психологические барьеры, функции преподавателя, профессиональная деятельность педагога, барьер как элемент системы, фазы барьеров, типы барьеров, функции барьеров.

Качество науки и образования во многом зависит от того, насколько высока квалификация работающих в этих областях сотрудников. Эти социальные институты базируются на высокопрофессиональном, интеллектуальном труде, поддерживающем качество институтов на соответствующем уровне. Огромную роль в этой системе играет профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений, от которого зависит как текущее состояние науки и образования в целом, так и будущее страны, в частности, тех людей, которые, прибегая к имеющимся ресурсам, будут работать в науке и образовании, выполняя аналогичные функции по поддержанию качества этих сфер.

Так, прямыми обязанностями преподавателей можно назвать две определяющие задачи, возлагаемые на них обществом. Первая задача – поддержание и увеличение как научно-технического, так и в самом широком смысле культурного наследия нашего общества и цивилизации. Вторая и не менее важная задача – это обеспечение максимально благоприятных условий для социализации личности на одном из наиболее важных этапов её формирования, зависящем от получения качественной специализированной подготовки.

Ввиду этих задач на преподавателя возлагаются шесть функциональных ролей (рис. 1):

Деятельность преподавателя, направленная на подготовку профессионалов со специализированным высшим образованием, – это многогранная, высокоразвитая система, основными целями которой являются:

- производство знаний – включают в себя разнообразные конструкторские инновационные разработки, научные исследования, их всесторонний анализ, экспертиза и внедрение; создание новых и модернизация имеющихся учебных дисциплин в силу не останавливающегося прогресса, а также формирование соответствующего научно-методического сопровождения;

- распространение знаний – создание, внедрение и коррекция новых, наиболее эффективных технологий образования. Сюда входит написание научных монографий, учебных пособий, научно-популярной литературы, разного рода статей. Помимо этого, участие в научных, культурно-просветительских мероприятиях, выступления, в том числе перед вневузовской аудиторией в федеральных, региональных и муниципальных рамках;

- передача знаний – представляет собой весь учебный процесс, включающий в себя всевозможные методы, формы и средства, предусматриваемые системой образовательных технологий.

Профессиональная деятельность педагога всегда сопряжена с определёнными трудностями, то есть с так называемыми психологическими барьерами, затрудняющими социализацию преподавателя в своей области, а так же, как следствие, непосредственно влияющими на качество образования. При этом процесс преодоления психологических барьеров может сказываться на субъекте как положительно, так и отрицательно. Позитивным фактором считается личный профессиональный рост преподавателя: субъект преодолевает те или иные трудности,

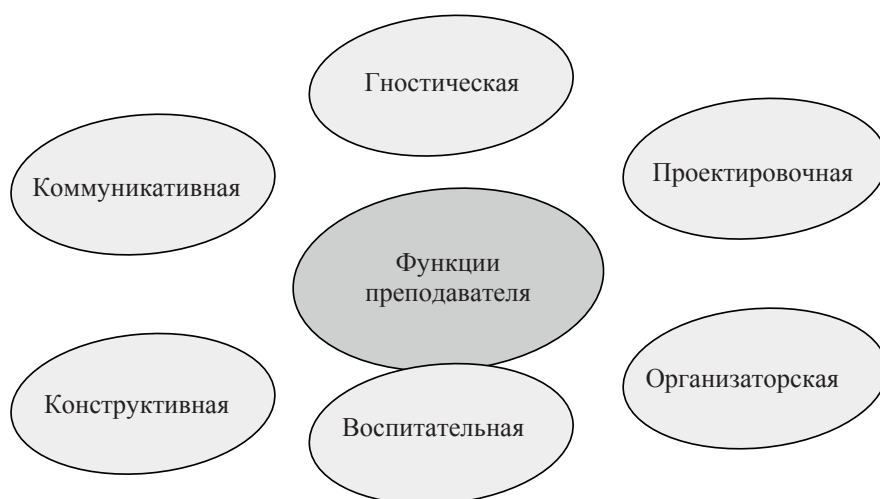


Рис. 1

тем самым повышая свою компетенцию и развивая собственное творческое мышление. Негативной же стороной выступает мировоззренческая деформация – когда педагогу сложно преодолеть барьер, у него может возникнуть отторжение информации, которая противоречит устоявшимся нормам.

редь, вызывает снижение результатов, ограничение средств и целей.

Р.Х. Шакуров [1] структурирует барьеры как динамическую и прогрессирующую систему, ограничивая её четырьмя фазами: Развёртывание ориентировочной фазы начинается в силу

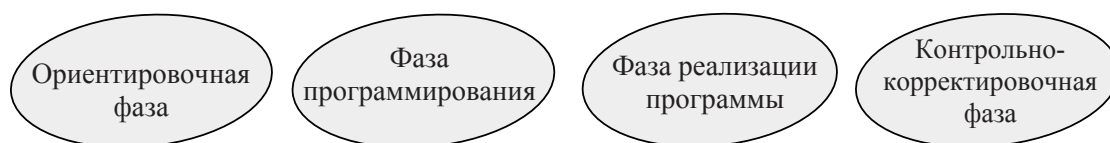


Рис. 2

В целом, процесс становление преподавателя можно определить как совокупность действий, направленных на преодоление психологических барьеров, препятствующих становлению. И то, каким образом скажется преодоление барьеров на субъекте, напрямую зависит от его способности их преодолевать.

Обстоятельное объяснение роли барьеров в жизни человека и их оригинальной теории принадлежит Р.Х. Шакурову. Автор пишет: «Из чего складывается наша жизнь? Она состоит из процесса преодоления непрерывной цепи барьеров – физических, социальных, духовных, ценностных, информационных и т. д. – в целях удовлетворения наших потребностей». Согласно Шакурову, барьер представляет собой отношение между элементами системы, которое ограничивает свободу одного из этих элементов. В первую очередь, профессиональные преподавательские барьеры являются элементами преподавательского процесса. В этом случае барьеры могут снизить качество образовательных технологий, применяемых преподавателем, могут повлиять на эффективное вовлечение учащихся в процесс обучения, а также барьеры могут неблагоприятно сказаться на оптимальном взаимодействии внутри профессорско-преподавательского коллектива. Кроме этого, психологические барьеры выступают как элементы преподавательской деятельности, что, в свою оче-

ценностно-информационного барьера. Итогом её преодоления становятся ориентировочные действия.

Преодолению фазы программирования препятствует структурно-информационный барьер – неорганизованная и неструктурированная информация, непредставление цели, отсутствие плана работы и действий. Результатом является актуализация профессиональной деятельности.

Третья фаза характеризуется непосредственно исполнением намеченного плана действий. Препятствием в данном случае служит предметно-образовательный барьер.

Финальная контрольно-корректировочная фаза стимулируется барьером рассогласования. Заявленный результат не всегда целиком согласуется с фактическим, что вынуждает вносить определённые коррективы в план для достижения наиболее оптимального эффекта.

При успешном преодолении возникающих барьеров деятельность переходит к следующей фазе. В противном случае – останавливается. Что является позитивной стороной барьеров, то в случае их преодоления происходит положительное развитие человека и его профессиональных навыков.

По Р.Х. Шакурову [1] барьеры выполняют ряд положительных и отрицательных функций:

Таблица 1

Основные функции психологических барьеров

Функция	Характеристика
Мобилизирующая	При столкновении с препятствием субъект мобилизует свои ресурсы в целях преодоления барьера
Дозирующая	Барьеры определяют меру движения
Подавляющая (лишающая)	При блокировке деятельности субъекта препятствие ослабляет его возможности и функционал
Функция энергетизации	Происходит концентрация энергии ввиду удерживающего её барьера
Стабилизирующая	Препятствие тормозит продвижение, наделяет его статикой
Корректирующая	При столкновении с барьером меняется направление движения
Функция торможения	Препятствие замедляет продвижение, снижает его активность
Развивающая	Закрепление изменений, произошедших во время мобилизации, это повышает качество системы, приумножает её возможности и функционал

Таблица 2

Профессионально-педагогические барьеры, возникающие в процессе преподавания

Наименование типа барьера	Характеристика
«Образец деятельности авторитетных коллег»	Действия педагога напрямую зависят от того, как поступают его коллеги, представляющиеся ему авторитетами. Он руководствуется следующим принципом: я делаю то, что делают мои коллеги, и не делаю того, чего они не делают. Однако преподаватель не отдаёт себе отчёта, насколько те или иные действия, совершаемые его коллегами, адекватны
«Профессиональная апатия»	Преподаватель отдаёт себе отчёт, что подготовка к качественному образовательному процессу занимает много времени и требует много усилий. Потому педагог нередко ленится выполнять собственные обязанности, как следует, объясняя себе ситуацию тем, что она не стоит того, чтобы готовиться к ней с максимальной отдачей. Приоритетной становится задача сделать работу и сделать её быстро, в ущерб добросовестности
«Профессиональный шаблон»	В данном случае преподаватель перестаёт заботиться о каких-либо инновационных решениях в своей работе, а выполняет её автоматически, безынициативно, на основе хорошо известных ему технологий, алгоритмов. В итоге он осознаёт, что такое однообразие деятельности приводит к нежеланию заниматься тем, чем он занимается. Однако менять работу или что-то ещё ему также не хочется
«Профессиональная усталость»	У педагога может возникнуть деформация профессиональных ценностей, изменение характера воспитательной деятельности в худшую сторону. Также может возникнуть психологический комплекс на почве боязни неудачи. Помимо этого, снижается результативность профессиональной деятельности, как следствие снижения работоспособности
«Профессиональная неудовлетворённость»	Данный барьер может возникнуть в том случае, если профессиональная деятельность и инициативы педагога не были оценены по заслугам, вследствие этого преподаватель теряет интерес к своей работе
«Идентификация»	Преподаватель переносит собственные качества на других, таким образом сравнивая остальных педагогов с собой и оценивая их на базе собственной аналогии
«Стереотипизация»	Стремление оценить, объяснить новое явление по существующим меркам, тем самым смотря на инновации через призму старых измерений, категорий, что вызывает естественные преподавательские ошибки
«Рефлексия»	Преподаватель оказывается неспособным смотреть на себя со стороны, как должно оценивать собственные действия и принимаемые решения. Вследствие этого у него может сложиться впечатление, что он в коллективе незаменимый профессионал, что он делает всё совершенно правильно
«Ореол»	Некоторые достоинства данного преподавателя завышаются, а недостатки занижаются, что вызывает эффект ореола. При общем негативном отношении к человеку картина выглядит противоположно. Данный барьер может вызывать у учащихся определённые стереотипы, касающиеся конкретного преподавателя

На основе анализа литературы [2 и др.] можно выделить следующие профессионально-педагогические барьеры (табл. 2).

Ряд авторов [3 – 5] свидетельствуют, что созрела необходимость формирования так называемой барьерной компетентности преподавателя, которая должна выполнять следующие функции: предупреждение и преодоление барьеров в учебном процессе. В зависимости от того, что лежит в основе барьеров педагогической

деятельности, наблюдается широкая палитра их видов, особенностей, форм проявления и их последствий. Барьеры выполняют как негативную, так и позитивную роль, позволяют выявить препятствия, мешающие реализации имеющихся возможностей человека и выявить психологические, потенциальные интеллектуальные резервы, а так же социальные возможности, актуализация и реализация которых способствуют реализации эффективной профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Шакуров Р.Х. Теория формирования межличностных отношений. *Образование и саморазвитие. Научный журнал*. Казань: Центр инновационных технологий, Казанский государственный университет, 2006; 1: 127 – 135.
2. *Профессиональные педагогические барьеры*. Available at: <http://toppref.ru/100604898.html>
3. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. *Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы*: коллективная монография. Москва, 2017.
4. Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Гунашева М.А., Зинченко А.С., Исакиева З.С., Каневская Ж.О., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулькина И.В., Якубова А.Б., Магомедханова У.Ш., Магин В.А., Мирзоев Ш.А., Мартиросян Р.М., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Раджабов И.М., Саутиева Ф.Б. и др. *Современные тенденции обучения и воспитания в российской системе образования*: коллективная монография. Москва, 2017.
5. Шувалова И.Н. Барьеры в педагогическом общении преподавателей и коммуникативный потенциал студентов с ограниченными возможностями. *Проблемы современной науки и образования*. 2016; 02 (44).

References

1. Shakurov R.H. Teoriya formirovaniya mezhlchnostnyh otnoshenij. *Obrazovanie i samorazvitie. Nauchnyj zhurnal*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, Kazanskij gosudarstvennyj universitet, 2006; 1: 127 – 135.
2. *Professional'nye pedagogicheskie bar'ery*. Available at: <http://toppref.ru/100604898.html>
3. Alizhanova H.A., Atagishieva G.S., Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Denilhanova H.Ya., Isakieva Z.S., Zinchenko A.S., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kulibekov N.A., Kulibekova R.D., Kul'kina I.V., Magin V.A., Martirosyan R.M., Muradova P.R., Nagaeva I.A., Petrova N.P., Sadovoj V.P. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: problemy i perspektivy*: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

4. Belocerkovets N.I., Gadzhieva P.D., Gerasimova T.N., Gunasheva M.A., Zinchenko A.S., Isakieva Z.S., Kanevskaya Zh.O., Kopylov A.V., Kopylova I.A., Kolomina M.V., Kul'kina I.V., Yakubova A.B., Magomedhanova U.Sh., Magin V.A., Mirzoev Sh.A., Martirosyan R.M., Nagayeva I.A., Petrova N.P., Radzhabov I.M., Sautieva F.B. i dr. *Sovremennyye tendentsii obucheniya i vospitaniya v rossijskoj sisteme obrazovaniya: kollektivnaya monografiya*. Moskva, 2017.
5. Shuvalova I.N. Bar'ery v pedagogicheskom obschenii prepodavatelej i kommunikativnyj potencial studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; 02 (44).

Статья поступила в редакцию 17.01.18

УДК 371

Omar Said, postgraduate, Faculty of Education and Pedagogical Sciences, Novgorod State University (Novgorod, Russia),
E-mail: jsirota1976@gmail.com

THE INFLUENCE OF COMPUTER IPADS TO MOTIVATE STUDENT LEARNING. Online training is an environment of teaching and learning, in which the process implies the use of technological equipment and Internet networks. Students in the interactive tutorial environment learn to use a computer and the Internet. Teaching materials are accessible from anywhere, from home or from afar, at any time and any place. In other words, online training can be done in other ways, in contrast to conventional training. This form of training is used widely in the world. In education there is reasonable evidence that such methods can help improve students' achievements. There are various factors that affect student performance, such as motivation. The author introduces a concept of motivation and achievements of students, in connection with the use of computer iPad as part of interactive learning.

Key words: motivation, online training, online training, iPad.

Омар Саид, аспирант 3 года, факультет «Образование и педагогические науки» Новгородский государственный университет, г. Новгород, E-mail: jsirota1976@gmail.com

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПЛАНШЕТОВ НА МОТИВАЦИЮ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Обучение онлайн – это среда преподавания и обучения, в которой процесс подразумевает использование технологического оборудования и интернет-сетей. Учащиеся в интерактивной обучающей среде учатся при помощи компьютера и интернета, учебные материалы являются доступными из любой точки, из дома или же издалека, в любое время и в любом месте. Другими словами, обучение онлайн может производиться другими способами, в отличие от обычного обучения. Эта форма обучения используется широко в мире. В системе образования имеются достаточные доказательства того, что такие методы помогают повысить достижения учащихся. Существуют различные факторы, влияющие на успеваемость учащихся, например, такие как мотивация. В статье представлена концепция мотивации и достижений учеников, в связи с использованием компьютерных планшетов, как части интерактивного обучения.

Ключевые слова: мотивация, интерактивное обучение, обучение онлайн, айпад.

Слово мотивация относится к желанию человека прикладывать такие ресурсы как, например, время и усилие, к определённому виду деятельности, несмотря на его сложность. Психологи исследовали эту область во время развития психологии. Ими были разработаны различные теории, целью которых было объяснить мотивы человека при достижении определённой цели и реализации его желаний в различных сферах. Некоторые исследователи, рассматривают мотивацию с точки зрения баланса энергий, заставляющих человека вести себя определённым образом в случае нарушения данного баланса. Есть теоретики, которые утверждают, что мотивация фактически является манерой поведения, поддерживаемой определённым подкреплением. Согласно исследованиям, выделяются три характеристики мотиваций: направление, интенсивность и качество. Характеристика направления относится к выбору, который человек совершает, когда решает действовать каким-либо определённым способом и его настойчивость по отношению к данному выбору. Интенсивность относится к вложениям человека на том пути, который он избрал, и его способность придерживаться выбранной цели. Качество отражает, как человек действует для достижения поставленной цели [1].

Мотивация рассматривается в связи, с одной стороны, с процессом социализации и интеграцией таких элементов как индивидуальность и культура ученика. Процесс мотивации ученика – это процесс, который включает внешние и внутренние силы, которые влияют на процесс обучения и формируют поведение индивидуума относительно интенсивности, непрерывности и формы, в которой он будет выполнять свою работу.

Различные подходы к мотивации сосредоточены в когнитивном поведении, а не когнитивных аспектах (убеждениях, восприятиях и т. д.), или же в них обоих. Характеристики деятельности, которая возникает из-за внутренней мотивации, делятся на разные области: поведенческие характеристики, включающие затраты на усилия и время, а также выбор сложных целей и настойчивость в их достижении при отсутствии компенсации или внешнего давления. Когнитивные характеристики включают в себя большую концентрацию внимания и принятие большого

участия в задаче, а также небольшую концентрацию внимания и мысли применительно к исполнению, а также влияние исполнения на уровень самооценки или социальный статус ученика.

В последние годы школа превратилась в профессиональную организацию. Преданность учителей школе как организации (организационная преданность), профессии учителя необходима для успешности работы школы и улучшения образовательного климата. Образовательные системы во всем мире распространяют программы подобного рода для продвижения учеников в системе. В общем, образовательная политика базируется на применении знаний и умений с целью расширения циклов обучения на всех уровнях образования, на сокращении выпадения из системы, и роста уровня образования среди всего населения в системе на её различных уровнях. Таким образом, учащиеся, имеющие трудности в развитии нестандартных способов мышления смогут преуспеть в решении задач. Методы преподавания имеют важное и контролируемое влияние на достижения учеников. В целом, учителя стремятся давать сложные задания, требующие более высокого когнитивного уровня, чем тот, которого достигли большинство учащихся [2].

Можно видеть, что существует связь между мотивацией к учебе и учебными достижениями учеников. Человек с высокой самооценкой ставит перед собой трудные для достижения цели. В дополнение, такое восприятие влияет на способ решения проблем, который выбирает человек, на то, как он принимает решения в данной области, и даже, благодаря его вере в себя, он достигает больших успехов. Однако, при низкой самооценке, учащийся концентрируется на своих неудачах, когда учащийся сосредоточен на негативных событиях, он впадает в стрессовое состояние, характеризующееся тревожностью, фрустрацией, и даже разочарованием в школе. Учащийся, который не приобрёл базовые знания, не может преуспеть в более сложных областях впоследствии. Ясно, что те учащиеся, которые верят, что их интеллект может подвергаться влиянию и развиваться в результате обучения, будут стараться вложить больше в своё обучение, чем те, кто не верит в то, что интеллект подвергается изменениям. Те, кто считает, что они не могут повлиять на свой уровень интел-

лекта, оценивают себя очень низко, они не приобретают больших знаний и не стремятся развить свои способности в данной области.

Мотивация является элементом, связанным с психологическим благополучием учеников, а также с их успехами в обучении. Другими словами, чем выше уровень психологического благополучия ученика по отношению к учебе, тем более успешным он будет в достижении успехов, и тем больших успехов он достигнет. Можно предсказать, что учащиеся с низким уровнем психологического благополучия и низкой мотивацией имеют проблемы с обучением.

Преподавание он-лайн имеет много преимуществ, как для учеников, так и для преподавателей. Можно выделить следующие важные факторы: снижение бюджета на обучение, возможность адаптировать скорость обучения к индивидуальным особенностям каждого ученика, расширение баз данных и планов уроков, возможности, открывающиеся для ученика по приобретению знаний более широких, чем те, которые может преподавать учитель. В дополнение, при обучении в онлайн среде учащиеся могут компилировать различные компоненты, например, соединение музыки, параллельно с обучением, просмотр видео, презентаций, анимации и графиков, таким образом, больше используется визуальный аспект в обучении. Также учащиеся могут повысить уровень взаимопомощи, используя такие инструменты как блоги, чаты и так далее [3].

Онлайн обучение включает несколько методов, которые обогащают обучение. Например, интернет среда предлагает курсы и материалы онлайн, что поощряет учеников к независимому исследованию и поиску, дает возможность использовать информацию из различных источников, и продвигаться в том темпе, какой удобен учащемуся, что является большим преимуществом для ученика. Онлайн обучение можно адаптировать к нуждам каждого ученика, учащийся сам выбирает курсы или же подходящий ему учебный материал. Переход в онлайн среду привел к большим и разнообразным изменениям в науке и технологии преподавания, и эти изменения не ограничиваются только мотивацией, но являются собой глобальные изменения в самой природе обучения. Многие отмечают, что использование технологических ресурсов, включая компьютерные планшеты, значительно улучшило показатели в учебе одаренных и способных учеников. Такой способ обучения поощряет креативность и творческое мышление, с его помощью учащиеся могут проводить значительные исследования самостоятельно, основываясь на базовом учебном материале, а учитель служит связующим звеном между ними и рабочей средой [4]. При компьютеризированном обучении учащийся находится в центре процесса и принимает активное

участие в сборе, организации и обработке информации, а также её связи с предыдущими знаниями, то есть учащийся является деятелем, который выстраивает систему знаний. Все учащиеся имеют равные возможности участвовать, выражать свое мнение, учиться и быть в курсе всего, что происходит вокруг.

Дети в период обучения испытывают стрессовые ситуации, сталкиваясь с требованиями и стандартами, определяющими уровень достижений. В результате, как показывают исследования, дети школьного возраста могут страдать от тревожности, связанной с недостаточным пониманием изучаемого материала. Эмоциональное состояние, вызванное стрессом, формирует учебный опыт ученика и влияет на его возможности и веру в достижение успеха. Однако, надо отметить, что переход на онлайн обучение и использование компьютерных инструментов в процессе обучения приводят к значительному росту мотивации учеников и улучшению понимания ими изучаемого материала. Онлайн обучение использует инструменты для поддержки письма, включая проверку правописания, копи-паст, найти и заменить, подчеркивание, жирный шрифт и линки. Дополнительные инструменты поощряют контакт и совместную работу, такую как использование электронной почты, форумов, блогов и чатов, а также использование инструментов для организации текста (выделение и подчеркивание) и включение рисунков и иллюстраций в среду интернет обучения. Все это имеет положительное влияние на опыт обучения, потому что объединяет интерактивный контент, который улучшает и усиливает понимание изучаемого материала и делает восприятие более легким, обеспечивает комфорт ученика и его большее вовлечение в процесс обучения [5].

Возможность обучения онлайн связана со значительным снижением бюджетных расходов, необходимых для обучения, так как позволяет доступ к информации более удобным и более быстрым способом, чем в прошлые годы. Когда школы предлагают и расширяют свои базы данных, они проводят процесс, значительно улучшающий возможности учеников к обучению. Онлайн обучение очень эффективно сегодня, так как оно обеспечивает наиболее подходящую реакцию на изменяющиеся нужды учеников в постоянно обновляющемся мире. Технология является неотъемлемой частью жизни сегодняшнего молодого поколения, и было бы очень разумно использовать компьютерные планшеты в рамках электронного обучения. Использование компьютерных планшетов в рамках обучения находится в самом начале в государстве Израиль, но эта практика стоит дальнейшего расширения. Традиционное фронтальное обучение не имеет теперь должного отклика на нужды учеников и не дает нужной когнитивной стимуляции необходимой для развития ребенка.

Библиографический список

1. Лонг Т. Лян В., & Ю.С. Изучение применения планшетного компьютера в школах к-12 В Китае. *Международный журнал образования и развития с использованием информационно-коммуникационных технологий* 2013; Том. 9, Выпуск 3: 61 – 70.
2. Руфини С. и др. (2012). Качество мотивации учащихся начальных классов. *Paidéia*, 2012; Vol. 22, выпуск 51: 53 – 62.
3. Саранжи С. Мотивации достижения студентов вуза: исследование среди разных общин район Гоалпаре Ассам. *Журнал образования и практики*. 2015; Том.6, № 19: 140 – 145.
4. Хаблер В. и др. Использование айпадов в школах: критический обзор фактических данных для результатов обучения. *Журнал компьютерного обучения*. 2015; 2 – 39.
5. Рикала Ж. и др. Фактическое и потенциальное использование айпадов в школах. *Междисциплинарный журнал о людях в среде ИКТ*. 2013; Том 9 (2): 113 – 131.

References

1. Long T. Lyan V., & Yu.S. Izuchenie primeneniya planshetnogo komp'yutera v shkolah k-12 V Kitae. *Mezhdunarodnyy zhurnal obrazovaniya i razvitiya s ispol'zovaniem informacionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy* 2013; Tom. 9, Vypusk 3: 61 – 70.
2. Rufini S. i dr. (2012). Kachestvo motivatsii uchashchisya nachal'nykh klassov. *Paidéia*, 2012; Vol. 22, vypusk 51: 53 – 62.
3. Saranzhi C. Motivatsii dostizheniya studentov vuza: issledovanie sredi raznykh obschin rajon Goalpare Assam. *Zhurnal obrazovaniya i praktiki*. 2015; Tom.6, № 19: 140 – 145.
4. Habler V. i dr. Ispol'zovanie ajpadov v shkolah: kriticheskij obzor fakticheskikh dannykh dlya rezul'tatov obucheniya. *Zhurnal komp'yuternogo obucheniya*. 2015; 2 – 39.
5. Rikala Zh. i dr. Fakticheskoe i potencial'noe ispol'zovanie ajpadov v shkolah. *Mezhdisciplinarnyy zhurnal o lyudyah v srede IKT*. 2013; Tom 9 (2): 113 – 131.

Статья поступила в редакцию 07.02.18

УДК 658012

Popova E.A., Doctor of Sciences (Economics), Professor of Department of Accounting, Analysis and Audit, Southern Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: elena-rus2012@yandex.ru

Popova A.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Anatomy, Ural State University of Physical Culture (Chelyabinsk, Russia), E-mail: nana2684@yandex.ru

Dyomin A.A., Cand. of Sciences (Economics), Director of Institute of Open and Remote Education, Southern Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: deminaa@susu.ru

METHODOLOGICAL BASES OF DEVELOPMENT OF MECHANISMS OF ADOPTION OF ADMINISTRATIVE DECISIONS IN SPORTS MANAGEMENT. The relevance of this subject of the research is caused by objectively existing contradictions revealed by the analysis of the processes of adoption of administrative decisions. These contradictions can be presented at three levels: social and pedagogical, scientific and practical and scientific and methodical. All of them, if one means training of sports managers in higher education institution of physical culture, are integrally connected with the development of mechanisms of adoption of these decisions. The task of the work is to disclose specifics of methodological bases of development of mechanisms of adoption of administrative decisions in sports management. The research methods are observation, conversation, generalization, questioning, analysis of registration and analytical and financial activity. The authors refer to the development of mechanisms of adoption of the administrative decisions in sports management that allows increasing efficiency of the process of formation of knowledge, abilities and skills necessary for the sports manager in professional activity to results of the research. The novelty of the results of the research consists in generalization and scientific justification of the main mechanisms of adoption of administrative decisions in sports management (fundamental and specific, specifying). The practical importance of results of a research consists in use of his results in practice of sports management, introduction of theoretical and methodical bases of training of specialists for the sphere of physical culture and sport that leads to authentically high level of educational activity of higher education institution of physical culture and its close connection with economic entities of the considered sphere of national economy.

Key words: pedagogics physical culture, sports management, methodology, mechanisms, decision-making, business success.

Е.А. Попова, д-р экон. наук, проф. каф. бухгалтерского учёта, анализа и аудита Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск, E-mail: elena-rus2012@yandex.ru

А.Ф. Попова, д-р пед. наук, проф. каф. анатомии, Уральский государственный университет физической культуры, г. Челябинск, E-mail: papa2684@yandex.ru

А.А. Дёмин, канд. экон. наук, директор института открытого и дистанционного образования Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск, E-mail: deminaa@susu.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ МЕХАНИЗМОВ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В СПОРТИВНОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ

Актуальность темы исследования обусловлена объективно существующими противоречиями, выявленными путем анализа процессов принятия управленческих решений. Эти противоречия можно представить на трех уровнях: социально-педагогическом, научно-практическом и научно-методическом. Все они, если иметь в виду подготовку спортивных менеджеров в вузе физической культуры, органически связаны с разработкой механизмов принятия данных решений. Цель статьи – раскрыть специфику методологических основ разработки механизмов принятия управленческих решений в спортивном менеджменте. Методы исследования: наблюдение, беседа, обобщение, анкетирование, анализ учетно-аналитической и финансовой деятельности. К результатам исследования авторы относят разработку механизмов принятия управленческих решений в спортивном менеджменте, позволяющих повысить эффективность процесса формирования знаний, умений и навыков, необходимых спортивному менеджеру в профессиональной деятельности. Новизна результатов исследования состоит в обобщении и научном обосновании основных механизмов принятия управленческих решений в спортивном менеджменте (основополагающих и специфических, уточняющих). Практическая значимость результатов исследования заключается в использовании его результатов в практике спортивного менеджмента, внедрении теоретических и методических основ подготовки специалистов для сферы физической культуры и спорта, что приводит к достоверно высокому уровню образовательной деятельности вуза физической культуры и его тесной связи с хозяйствующими субъектами рассматриваемой сферы национальной экономики.

Ключевые слова: педагогика физическая культура, спортивный менеджмент, методология, механизмы, принятие решений, деловой успех.

В настоящее время особое внимание обращает на себя устойчивая тенденция снижения качества образования в вузах физической культуры, проявляющаяся на всех его уровнях, включая подготовку научных кадров. В этих условиях самое время задуматься о том, что же ожидает не только образование, но и педагогическую науку на данном – поворотном – этапе развития высшей школы.

А.Я. Найн в своих полемических заметках о науке и образовании (путях их реабилитации) акцент делает на ключевых направлениях модернизации «большой науки», от которой зависит все дальнейшее образование [1]. Подчеркивая мысль об интернационализации образования, автор актуализирует вопросы мониторинга последнего (а по большому счету – методологии современной педагогики физической культуры и спорта как науки).

Нами – с методологических позиций – рассматривался вопрос об оценке профессионализма ППС вузов физической культуры. В орбиту оценок были включены параметры, так или иначе имеющими отношение к рассматриваемой нами теме. Прежде всего, это: компетентность в основной области деятельности, высокая культура делового общения, уверенность в принятии профессиональных решений.

Все эти (а также и другие качества) характеризуют собой компетентностный подход к оценке профессионализма ППС вуза физической культуры.

Ранее особый акцент в процессе такой оценки делался на профессиональных знаниях преподавателя вуза, умении их преподавать обучающимся. Однако далее (с течением времени – в последние 2-3 десятилетия) все более стали играть «личностные качества», определяющие умение общаться и уверенность

в себе с позиций реализации ценностей профессиональной культуры спортивных менеджеров [2].

Речь (по сути) идет о профессионализме и профессиональной культуре ППС вузов названного выше профиля. То и другое означает (в единстве) гармоничное сочетание таких качеств, как компетентность, эффективность, ответственность, надежность и стабильность в профессиональной деятельности преподавателя вуза физической культуры, выраженное – в концентрированной форме – в создаваемых им «духовных ценностях», коими должен обладать и выпускник данного вуза.

Нами – в процессе исследования – акцент делался на «экономизацию» образовательного процесса в вузе физической культуры, что – в конечном итоге – привело к появлению идеи «экономической педагогики физической культуры и спорта» (ФКиС).

Центральное место в данной педагогике занимают вопросы формирования установки на деловой успех [3]. Именно они – исходя из принципа от практики к теории – позволили «выйти» на рассматриваемую тему и обогатить её исходя из названного принципа.

Под деловым успехом нами понимается практическая реализация идей лидерами физкультурно-спортивных организаций (ее агентским центром), направленных на рост цены бизнеса и реализованных в финансовых и материально-этических результатах [4]. Говоря иначе, он органически связан с формированием установки на лидерство и доверие в процессе подготовки будущих экономистов и менеджеров в вузе физической культуры.

Именно с этих позиций и актуализируется вопрос о методологических основах разработки механизмов принятия решений спортивным менеджером. В педагогике – это так называемая

синергетическая методология [5]. Личностно-ориентированный подход в данном случае является общенаучным методологическим основанием осуществления научных исследований в рамках как общей, так и экономической педагогики ФКиС. Схематично это нами представляется в следующем виде (рисунок 1).

В более детальном (концептуальном) виде речь идёт о методологических основах разработки механизмов принятия управленческих решений конвенциональной направленности. В соответствии с ней – этой направленностью – научные теории в педагогической науке и образовании – не пассивные отражения событий, которые происходят в педагогике (образовании), а свободные творения разума, резюмирующие, происходящее наиболее приемлемым образом.

С позиций «качественно-количественного анализа педагогических процессов» можно выделить также априористскую и фальсификационалистскую направленность формирования методологий. В совокупности они и определяют содержание данных – методологических – основ.

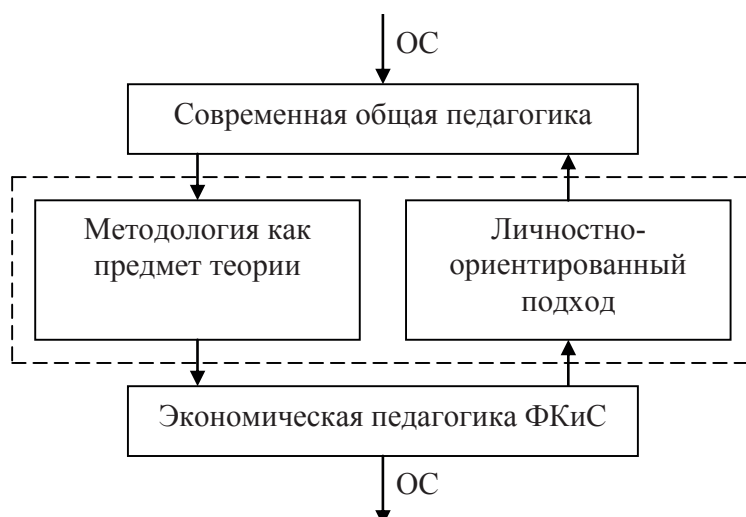


Рис. 1. Схематичное представление связи современной общей и экономической педагогики физической культуры и спорта (ФКиС): – методологические основы научных исследований, ОС – обратная связь, характеризующая системно-синергетическую методологию совершенствования педагогической теории



Рис. 2. Профессионально-личностная инновационная модель обучения принятию решений в системе спортивного менеджмента

Таблица 1

Разработка механизмов принятия решений в спортивном менеджменте

Уточненный механизм принятия управленческих решений	Вид основополагающего механизма		
	Образно-мыслительный	Учетно-аналитический	Финансово-контрольный
1. Поведения лидеров	+	+	
2. Распределения ресурсов			+
3. Ролевого моделирования	+		+
4. Процедурный		+	
5. Организационный		+	
6. Ценностный			+
7. Структурный		+	
8. Адаптационно-направленного действия	+		
9. Вариативного и гибкого мышления	+		
10. Психолого-педагогический	+		

На рисунке 2 представлена разработанная в процессе исследования профессионально-личностная инновационная модель обучения принятию решений в системе спортивного менеджмента. Она состоит из ряда блоков, определенным образом связанных между собой. Один из них – управление разработкой механизмов принятия решений в системе спортивного менеджмента. Это – ключевой (с позиций методологических основ) блок, состоящий из ряда основополагающих принципов, в основе которых заложено определенное понимание нижеследующих понятий.

Другим блоком, лежащим в основе модели, является «ключевые (основополагающие) механизмы принятия управленческих решений в спортивном менеджменте». И прежде всего это: 1) образно-мыслительный; 2) учетно-аналитический; 3) финансово-контрольный механизм.

Кроме названных следует различать уточненные механизмы принятия управленческих решений. Каждый из них представляет собой совокупность средств (способов) воздействия на исследуемые нами управленческие процессы с целью достижения спортивными менеджерами делового успеха в своей повседневной практике осуществления физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности.

В таблице 1 показана взаимосвязь основополагающих и уточненных механизмов принятия управленческих решений. Таблица построена исходя из представленных выше методологических основ принятия решений в системе спортивного менеджмента.

Заключение

1. Актуальность темы исследования обусловлена объективно существующими противоречиями, выявленными путем анализа процессов подготовки кадров для сферы физической культуры и спорта. Все они связаны с компетентным подходом к обучению принятию управленческих решений в системе спортивного менеджмента.

2. Если речь вести о подготовке к педагогической деятельности спортивных менеджеров, то она органически связана с методологическими основами разработки механизмов принятия управленческих решений и их реализацией на практике. В работе они представлены в виде основополагающих и уточненных механизмов, определенным образом связанных между собой.

3. Особую значимость имеет образно-мыслительный механизм принятия решений в спортивном менеджменте. Он имеет непосредственную связь с рядом уточненных механизмов (поведения лидеров, ролевого моделирования, вариативного и гибкого мышления), а также психолого-педагогического и механизма адаптационно-направленного действия.

4. Учетно-аналитический и финансово-контрольный механизмы формируют подсистему спортивного менеджмента, обеспечивающую его информацией, используемой для планирования и контроля за физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельностью. Учетно-аналитический механизм, кроме того, акцент делает на аналитическую деятельность руководителей (лидеров) организации, а финансово-контрольный – на реальность предложений по обеспечению запланированных мероприятий, направленных на достижение конкурентных преимуществ в сфере инноваций, включая организационное культуростроение.

5. Образно-мыслительный механизм играет в системе спортивного менеджмента роль методологического индикатора. Это проявляется (в сознании представителей агентского центра физкультурно-спортивной или оздоровительной организации) в формировании субъективных представлений (мнений) о намерениях в отношении возможных управленческих решений по обеспечению жизнедеятельности хозяйствующего субъекта. Мышление при этом, являясь образным по своему содержанию, играет роль измерительного механизма в рамках данной – управленческой – деятельности.

Библиографический список

1. Найн А.Я. Наука и образование: пути реабилитации. *Педагогическая наука и образование*. Выпуск 15. Челябинск: УралГУФК, 2015.
2. Попова А.Ф., Попова А.А. Педагогическая наука и экономическое образование в вузе физической культуры. *Вестник ЮУрГУ*. 2016; 1.
3. Попова А.Ф., Шакиров В.Р. Педагогическая технология обучения принятию решений в спортивном ориентировании. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*. 2017; 1.
4. Попова А.Ф. Культура управления научно-педагогической деятельностью в вузе: методологический аспект. *Современность: экономика и культура предпринимательской деятельности*: сборник статей. Магнитогорск: МГТУ, 2012.
5. Сериков Г.Н. Гуманно ориентированная системно-синергетическая интерпретация человеческого ресурса. *Вестник ЮУрГУ*. 2010; 2.

References

1. Najn A.Ya. Nauka i obrazovanie: puti reabilitatii. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie*. Vypusk 15. Chelyabinsk: UralGUFGK, 2015.
2. Popova A.F., Popova A.A. Pedagogicheskaya nauka i `ekonomicheskoe obrazovanie v vuze fizicheskoy kul'tury. *Vestnik YuUrGU*. 2016; 1.
3. Popova A.F., Shakirov V.R. Pedagogicheskaya tehnologiya obucheniya prinyatiyu reshenij v sportivnom orientirovanii. *Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta*. 2017; 1.
4. Popova A.F. Kul'tura upravleniya nauchno-pedagogicheskoy deyatel'nost'yu v vuze: metodologicheskij aspekt. *Sovremennost': `ekonomika i kul'tura predprinimatel'skoj deyatel'nosti*: sbornik statej. Magnitogorsk: MG TU, 2012.
5. Serikov G.N. Gumanno orientirovannaya sistemno-sinergeticheskaya interpretaciya chelovecheskogo resursa. *Vestnik YuUrGU*. 2010; 2.

Статья поступила в редакцию 14.02.18

УДК 371

Radzhabov I.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: radjabov-izo@mail.ru

Sautieva F.B., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: Fbilan@mail.ru

THE REFINEMENT OF THE CONCEPT OF AESTHETIC EDUCATION IN THE PROCESS OF INTRODUCING FOLKLORE.

The article considers the importance of folklore in improving modern concepts of aesthetic education of schoolchildren. Folklore has an inherent genre diversity, aesthetic depth, flexibility and richness of native words. It is noted that the folklore is the philosophical comprehension surrounding aesthetic world, carrier of folklorized history, clever and sensitive educator, curator of the life-giving headwaters of flexible and expressive language. The authors conclude that the proposed modern concept of aesthetic education with an optimal use of oral national creativity can give positive results in the upbringing of the younger generation.

Key words: improvements, modern concepts, folk art, artistic creativity, folklore, aesthetic education of schoolchildren.

И.М. Раджабов, д-р пед. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: radjabov-izo@mail.ru

Ф.Б. Саутиева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и методики начального образования, Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: Fbilan@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

В статье рассматривается значение фольклора в совершенствовании современных концепций эстетического воспитания школьников. Фольклору присущи жанровое многообразие, эстетическая глубина, гибкость и богатство родного слова. Отмечается, что устное народное творчество являлось философским осмыслением окружающего эстетического мира, носителем фольклоризированной истории, умным и чутким воспитателем, хранителем живительных истоков гибкого и выразительного языка народа. Авторы делают вывод о том, что предлагаемая современная концепция эстетического воспитания с оптимальным использованием средств устного народного творчества может дать положительные результаты в процессе воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: совершенствования, современные концепции, народное творчество, художественное творчество, фольклор, эстетическое воспитание школьников.

Роль фольклора в современной жизни и использовании его потенциала в развитии духовно-нравственной культуры учащихся делают проблему изучения традиционного народного фольклора в общеобразовательных школах чрезвычайно актуальной. Сосредоточение в произведениях фольклора разнообразного систематизированного ценностного материала, изучение и определение его специфических возможностей считаются первоочередным в процессе совершенствовании современных концепций эстетического воспитания школьников.

В потоке общекультурных ценностей все чаще звучит тема национально-региональной культуры, народного творчества, заботы об охране народных ремесел, попытки возрождения своеобразия традиционной, в частности, фольклора, утраченной и забытой в предметном мире. В основе эстетической и регионально-культурной общности лежат вырабатывавшиеся на протяжении веков характерные представления людей об окружающем мире, которые влияют на художественные особенности предметно-пространственной среды того или иного этноса и региона.

А.В. Брушлинский отмечал, что путь развития человека как субъекта — это путь освоения культуры, всего исторического опыта человечества, но оно осуществляется в процессе приобщения и деятельности — изначально социальной, самостоятельной, творческой и т. д., а не по формуле «от социального к индивидуальному» [1].

Расширение сфер образовательных влияний национального искусства, устного народного творчества, в частности — фольклора, отвечает стратегическим воспитательным задачам общества: максимально использовать в работе с учащимися, молодежью всё то, что опирается на прогрессивные традиции народа, национальной культуры что связано с его национальной самобытностью во всех областях духовной жизни.

Наша концепция совершенствования эстетического воспитания школьников основывается на формировании творческой, гуманистической, эстетической, гармонически развитой культурой личности. В основе обучения должен лежать комплексный культурологический подход к развитию личности. В одинаковой степени мы должны развивать личность в интеллектуальном, художественно-эстетическом, духовно-нравственном и культурно-физическом плане.

Педагогическая антропология К.Д. Ушинского утверждает, что в человеке имманентно заложены альтруистические ценностные ориентации: природная активность и созидательная

сущность; стремление к интеллектуальному, художественно-эстетическому и духовно-нравственному совершенству; самореализация физических и духовных сил; стремление к самоутверждению и свободе [2].

Ключевая задача современных концепций образования решается созданием условий в педагогическом творческом самодетерминации подрастающего поколения в сфере исторических нравственных эстетических ценностей, устремленность в перспективу развития делают его важной составляющей в социологической характеристике общества. Сказанное порождает необходимость дальнейшего совершенствования художественного образования, эстетического воспитания учащихся на основе широкого освоения и глубокого восприятия культурно-исторического и этно-педагогического наследия человечества.

«Современный народный фольклор — сложный конгломерат старого и нового репертуара, коллективного и индивидуального творчества, традиции и новаторства. Современный фольклор включает в себя богатое традиционное наследие, и вместе с тем новый или обновленный фольклор, новые песни, частушки, ритуалы новых праздников, новые народные представления и игры, порожденные современной действительностью» [3]. Эти слова Э.В. Померанцевой можно отнести так же и к ингушскому современному фольклору. На территории Ингушетии традиционное народное творчество в его основных жанрах частично сохранилось на достаточно высоком уровне. Создаются новые произведения с новой тематикой, с новым содержанием, живет и развивается народное творчество в различных жанрах и художественных формах. Устное народное творчество пользуется такими жанрами традиционного наследия, как лирическая песня, четверостишие, пословица и поговорка, загадка, сказка, анекдот, устный рассказ.

Устное народное творчество ингушского народа являлось философским осмыслением окружающего мира, носителем фольклоризированной истории, кладезем мудрости, умным и чутким воспитателем, хранителем истоков гибкого и выразительного языка народа.

Руководитель проекта семитомной Антологии И.А. Дахкильгов говорил о том, что теперь у читателей нашей республи-

ки и за её пределами появится возможность иметь целостное представление об Устное народное творчество ингушского народа являлось философским осмыслением окружающего мира, носителем фольклоризированной истории, кладезем мудрости, умным и чутким воспитателем, хранителем истоков гибкого и выразительного языка народа.

Ингушскому фольклору присущи жанровое многообразие, эстетическая глубина, гибкость и богатство родного слова.

Заурбек Мальсагов был одним из основоположников ингушской письменности, говорил о фольклоре, как о живом инструменте, очень чувствительном к изменениям, происходящим в обществе и отражающим их. Фольклор, как живая струна, реагировал и сам менялся вместе с окружающей действительностью [4].

Первый ингушский профессор Дошлуко Мальсагов писал.

«Произведения фольклора могут пролить яркий свет на различные моменты истории. Сопоставляя произведения устного творчества ингушей с творчеством других народов, устанавливая между ними связь, прослеживая пути и этапы распространения «странствующих сюжетов», мы можем выяснить очень многое из неизвестного прошлого» [5, с. 747].

Живительный дух фольклора проникает в человека с младенчества. Он сопровождал наших предков от колыбельной песни до песни вечного упокоения. Поэтому мы всегда с особым добрым чувством относимся к бесценным творениям народного искусства.

На современном этапе развития общества многие аспекты освоения специфики народного творчества, в частности, фольклорных традиций, изучены в школе недостаточно полно и глубоко.

На основе достаточно длительного опыта преподавательской работы, как в школе, так и в вузе, а также изучение трудов ученых-исследователей и педагогов-практиков России и Ингушетии в области преподавания изобразительного искусства разработана предлагаемая концепция совершенствования системы эстетического воспитания в школах с учетом регионально-национальных традиций и особенностей устного народного творчества Республики Ингушетии.

Научная концепция совершенствования эстетического воспитания школьников включает следующие компоненты: цель, область применения вектор развития, ведущая педагогическая линия, культурные условия, системы внедрения и перспективы совершенствования.

Основные базовые элементы концепции заключаются в следующем:

1. Необходимо пробудить интерес к малой Родине и дать понять, что малая Родина, Республика Ингушетия включает в себя все условия жизни, развития и воспитания детей: территорию, климат, организацию общественной и социальной жизни, особенности языка, быта, культуры, субкультуры, традиции фольклора, обычаев в разные исторические времена.

2. Рассматривая историю методов обучения народному творчеству со строго методологических позиций, считаем, что наиболее верным направлением его развития является веками выработанная народная педагогическая традиция, основывающаяся на положениях классической Российской, Европейской и восточной философии, методологии и эстетики.

3. Веками накопленный традиционный эстетический опыт устного народного творчества – уникальная в своем роде школа эстетического воспитания вкуса, естественного формирования оценочных критериев. Нельзя недооценивать и педагогический потенциал этого наследия: ориентацию на воспитания таких качеств, как усидчивость, трудолюбие, остроумие, мудрость, душевная щедрость, аккуратность, внимание и воспитанность.

4. Устное народное творчество в целом и особенно Республики Ингушетия необходимо рассматривать не только как основной формирующий компонент общего художественного образования и эстетического воспитания, но и как основополагающую базовую часть глубинного пласта культуры данного региона, органически связанную с историей, фольклором, другими видами и жанрами народного искусства.

5. Главное направление данного выше указанного процесса повышение эффективности эстетического воспитания неукоснительное внимание к традиции народного творчества конкретного региона, что логически связано с новыми педагогическими и воспитательными задачами, основанными на требованиях времени.

6. В преподавании изобразительного искусства необходимо стоять на позициях диалектического подхода к соотношению национальных и интернациональных факторов – традиции и исторически сложившихся форм художественной деятельности, и вместе с тем многовекового опыта международной художественной культуры.

7. Содержание эстетического и художественного образования нужно строить, строго учитывая особенности традиции народа, с детства знакомого учащимся народного искусства; не исключая при этом как можно более широкого ознания с общемировым художественным опытом.

8. Чтобы правильно построить учебно-воспитательный процесс художественно-эстетического образования с учётом регионально-национальных традиций, необходимо учитывать отношения этих понятий: общее и местное. От понимания красоты родной песни, лаконичной мудрости народного слова учащийся должен перейти к следующим этапам: пониманию и правильному восприятию культуры и искусства своего и на этой основе соседних народов, далее мировой-художественной культуры. Именно таким представляется путь познания мировых культурных, эстетических этических ценностей.

9. Главным, определяющим суть педагогического процесса, по нашему убеждению, должно стать использование в школьной преподавательской работе как сложившихся традиций местного художественного творчества, так и поколениями выработанных методов его передачи от учителя к ученику. Важно выделить и творчески освоить методику, применяемую педагогами, добившимися оптимальных результатов в преподавании рассматриваемого предмета в России и конкретно в Ингушетии.

10. Необходима постоянная продуманная пропаганда художественных достоинств ингушского устного народного творчества и на основе конкретного анализа фольклорных произведений выработка у учащихся понимания основополагающей ценности народного творчества.

Важно соблюдать естественную, органическую преемственность современных концепций художественного образования и эстетического воспитания на всех возрастных этапах – дошкольный период, школа, вуз, практическое стажирование.

11. Необходимость при разработке и практическом применении современных концепций системы художественного образования и эстетического воспитания учащихся, обязательно учитывать сложившиеся традиции народной педагогики, веками выработанные принципы и стилистические особенности национального и локального устного народного творчества.

12. Актуальность разработки наиболее эффективной методики современных концепций всестороннего эстетического воспитания учащихся в специальных условиях уникального, разработанного по культурным традициям Ингушетии с использованием сложившихся традиций устного народного творчества в частности фольклора.

Таким образом, построенная на этих базовых методических элементах и принципах предлагаемая современная концепция эстетического воспитания с оптимальным использованием средств устного народного творчества может дать положительные результаты. Обязательным условием при этом является неукоснительный учёт региональных художественных традиций и эстетических принципов народного творчества. Под этим следует понимать многогранную, тщательно продуманную работу по обогащению общепринятой методике обучения наиболее продуктивными народными педагогическими приемами и эстетическими принципами критериями и выработку на этой основе соответствующий методической системы обучения изобразительному искусству, направленной не только на компенсацию недостающих знаний, умений но и навыков на максимально плодотворное использование того лучшего в общей эстетической и художественной подготовке, что органически унаследовано

Библиографический список

1. Брушлинский А.В. *Проблемы психологии субъекта*. Москва: ИП РАН, 1994.
2. Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания. (Опыт педагогической антропологии)*: Собр. соч.: В 11 т., 1950.
3. Померанцева Э.В. *Мифологические персонажи в русском фольклоре*. Москва, 1975.

4. Корзун В.Б., Мальсагов Д.Д., Ошаев Х.Д. *Основные этапы развития ингушской литературы*. Грозный, 1963.
5. Семенов Л.П. Мальсагов З.К. Биографическая справка. *Литературная энциклопедия*. Москва, 1932; Т. VI: 747 – 748.

References

1. Brushlinskij A.V. *Problemy psichologii sub'ekta*. Moskva: IP RAN, 1994.
2. Ushinskij K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya. (Opyt pedagogicheskoy antropologii)*: Sobr. soch.: V 11 t., 1950.
3. Pomeranceva E.V. *Mifologicheskie personazhi v russkom fol'klore*. Moskva, 1975.
4. Korzun V.B., Mal'sagov D.D., Oshaev H.D. *Osnovnye etapy razvitiya ingushskoj literatury*. Groznyj, 1963.
5. Semenov L.P. Mal'sagov Z.K. *Biograficheskaya spravka. Literaturnaya enciklopediya*. Moskva, 1932; T. VI: 747 – 748.

Статья поступила в редакцию 12.02.18

УДК 378

Skazko A.S., senior lecturer, Philosophy and Humanities Department, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: anna.skazko@mail.ru

Kostina G.V., Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Philosophy and Humanities Department, Stavropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: anna.skazko@mail.ru

PROFESSIONAL STRESS IN THE TEACHERS OF HIGHER EDUCATION ACTIVITY. The article considers a problem of professional stress in the teacher of higher education's activity. Such characteristics as stress resistance, emotional stress, self-assessment of the level of anxiety, professional stress are analyzed in the text. The main conclusions are drawn on the basis of the conducted research. The conclusions can be used in further research of the professional stress. The results of the conducted research have shown that the majority of staff has an average level of stability to the overall stress. The overall level of stress decreases when seniority and age of the officers increase. The authors see the solution to the problem in the formation and implementation of special programmes for the prevention of stress among employees of the university and psychological correction of the needy.

Key words: professional stress, stress resistance, emotional stress, situational anxiety.

А.С. Сказко, доц. каф. философии и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ «Ставропольский государственный медицинский университет», г. Ставрополь, E-mail: anna.skazko@mail.ru

Г.В. Костина, ст. преп., канд. филос. наук, ФГБОУ «Ставропольский государственный медицинский университет», г. Ставрополь, E-mail: anna.skazko@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема профессионального стресса у преподавателей высшей школы. На основе проведенного исследования, авторами проанализированы такие характеристики, как уровень стрессоустойчивости, самооценка тревожности, уровень профессионального стресса. Результаты проведенного исследования показали, что большинство сотрудников имеют средний уровень устойчивости к общему стрессу. Общий уровень стрессоустойчивости снижается у сотрудников по мере повышения стажа и возраста. На основании проведенного исследования сделаны выводы, которые могут быть использованы для дальнейшего исследования проблемы. Авторы видят решение проблемы в формировании и реализации специальных программ по профилактике стресса среди сотрудников вуза и психологической коррекции нуждающихся.

Ключевые слова: профессиональный стресс, стрессоустойчивость, ситуативная тревожность, эмоциональное напряжение.

Динамика современной жизни диктует нам свои условия: быстрые темпы, обилие негативной информации, сложности на работе, материальные затруднения. Стресс становится неотъемлемой частью нашей жизни. Интенсивное изучение различных форм стресса и его негативного влияния на жизнедеятельность и здоровье человека является одним из доминирующих направлений прикладных психологических исследований на протяжении последних десятилетий [1 – 7].

Особый интерес вызывает проблема профессионального стресса у педагогов высшей школы. Напряженный ритм работников учебных учреждений, интенсивность их труда порождают диссонанс между требованиями, предъявляемыми к интеллекту, эмоциональной сфере и сравнительно малой физической нагрузкой. Работа нервной системы в подобном режиме часто

ведет к повышенному напряжению, неумению расслабляться, выходить из напряженного состояния, обретать психическое равновесие, в результате у педагогов высшей школы наблюдается снижение показателей психических процессов (памяти, мышления, внимания).

В исследовании приняли участие 40 преподавателей Ставропольского государственного медицинского университета в возрасте от 30 до 75 лет со стажем работы в вузе от 10 до 45 лет. Исследование целесообразно начать с определения уровня общей стрессоустойчивости профессорско-преподавательского состава. Результаты исследования общей стрессоустойчивости по методике «Бостонский опросник» представлены в таблице 2.1. и наглядно отражены на рисунке 2.1. Результаты свидетельствуют о том, что лишь один человек (2,5%) со стажем работы до 19 лет

Таблица 2.1.

Результаты диагностики уровня общей стрессоустойчивости респондентов по методике «Бостонский опросник»

Стаж работы	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
10 -19 лет (11 чел.)	1	9,1	8	72,7	2	18,2
20 -29 лет (10 чел.)	-	-	8	80,0	2	20,0
30 -39 лет (10 чел.)	-	-	5	50,0	5	50,0
40 и более лет (9 чел.)	-	-	3	30,0	6	60,0
	1	2,5	24	60,0	15	37,0

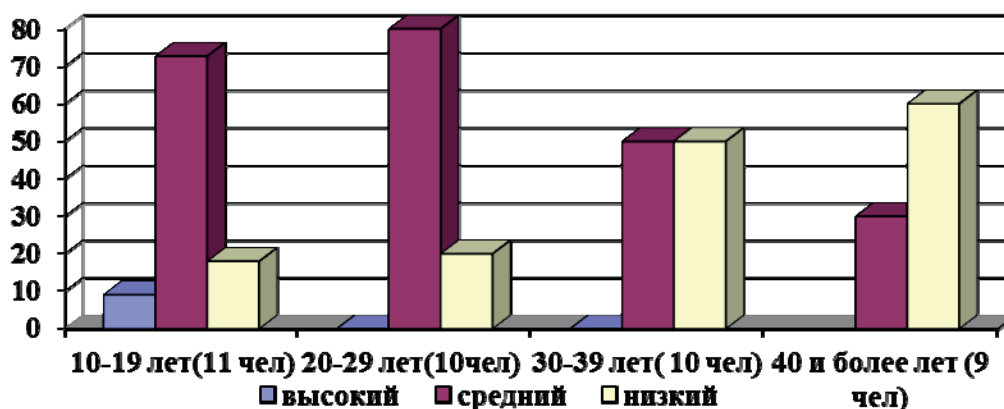


Рис. 2.1. Результаты диагностики уровня общей стрессоустойчивости респондентов по методике «Бостонский опросник», %

продемонстрировал высокий уровень общей стрессоустойчивости. Средний уровень стрессоустойчивости показали 24 респондента (60,0%) и низкий – 15 (37,0%).

Большинство сотрудников имеют средний уровень устойчивости к стрессу. Причём, количество сотрудников, имеющих низкий уровень стрессоустойчивости, увеличивается у респондентов со стажем 30 – 39 и 40 и более лет. Можно сделать вывод, что общий уровень стрессоустойчивости снижается у сотрудников по мере повышения стажа и возраста.

Очень важно понимать, как сами преподаватели оценивают свою стрессоустойчивость. Результаты самооценки стрессоустойчивости по методике С. Коухена, Г. Виллиансона представлены в таблице 2.3. и на рисунке 2.3.

На основании проведённого исследования можно сделать выводы: респонденты в возрасте 30 – 44 года демонстрируют хороший и удовлетворительный уровень стрессоустойчивости, плохой всего у 13,3 % преподавателей. В возрасте 45 – 54 года уменьшается количество сотрудников с удовлетворительным

Таблица 2.3

Результаты диагностики самооценки стрессоустойчивости по методике С. Коухена, Г. Виллиансона

Оценка стрессоустойчивости	Возраст респондентов					
	30-44	%	45-54	%	55-64	%
отлично	-	-	-	-	-	-
хорошо	4	26,7	1	7,4	-	-
удовлетворительно	9	60,0	6	43,3	4	36,4
плохо	2	13,3	5	34,9	6	54,5
очень плохо	-	--	2	14,3	1	9,1
	15	100	14	100	11	100

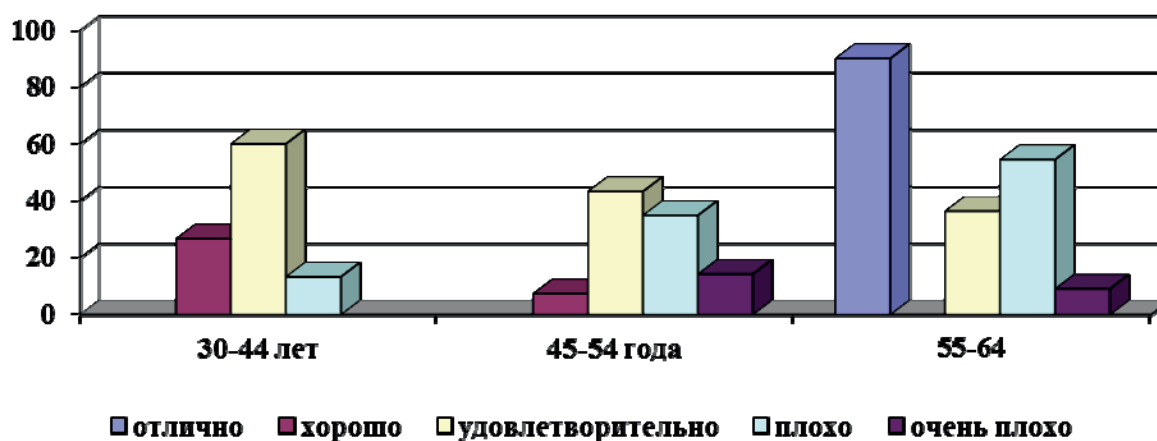


Рис. 2.3. Результаты диагностики самооценки стрессоустойчивости по методике С. Коухена, Г. Виллиансона, %

Таблица 2.4.

Результаты диагностики уровня профессионального стресса по методике Вайсмана

Стаж работы	Невысокий уровень	%	Средний уровень	%	Высокий уровень	%	Всего
10-19 лет	4	36,4	7	63,6	-	-	11
20-29 лет	3	30,0	6	60,0	1	10,0	10
30-39 лет	1	10,0	5	50,0	4	40,0	10
40 и более лет	-	-	4	44,4	5	55,6	9

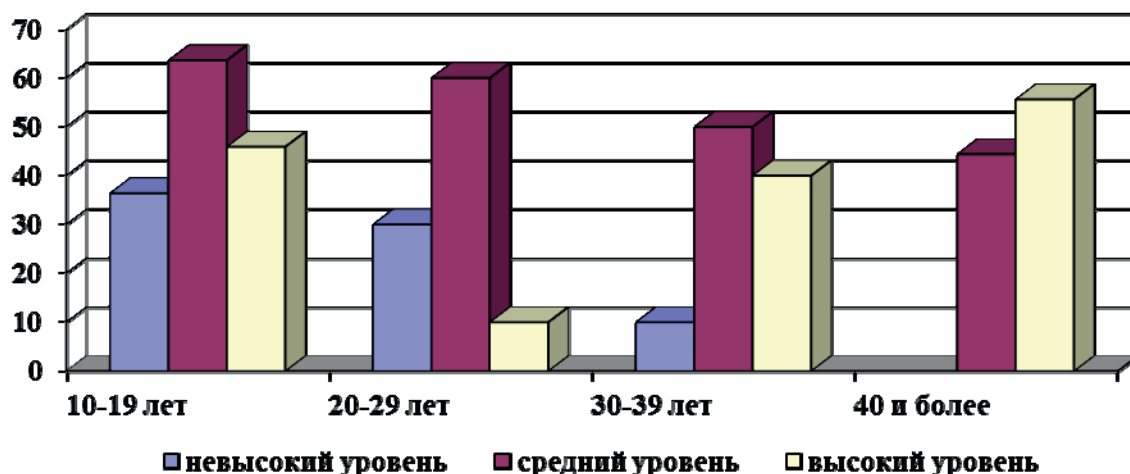


Рис. 2.4. Результаты диагностики уровня профессионального стресса по методике Вайсмана, %

уровнем стрессоустойчивости (42,9%), но одновременно повышается количество с плохим и очень плохим уровнем стрессоустойчивости (33,3% и 14,3%). Примерно такой же результат демонстрируют сотрудники в возрасте 55 – 64 (54,5% и 9,1%).

Следующий шаг – выявление собственно уровня профессионального стресса у испытуемых. Результаты исследования уровня профессионального стресса (опросник Вайсмана, приложение 4.) представлены в таблице 2.4. и на рисунке 2.4.

На основании проведенного исследования можно сделать выводы: среди преподавателей с трудовым стажем 10 – 19 и 20 – 29 лет преобладает средний уровень профессионального стресса (63,6 % и 60,0%) при относительно большом количестве людей с невысокими показателями стресса (36,4% и 30,0%). В группах с большим стажем количество людей со средним уровнем профессионального стресса почти сравнялось с числом людей, имеющих высокий уровень стресса при почти полном отсутствии сотрудников с невысоким уровнем стресса.

Обобщив полученные результаты эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Большинство сотрудников имеют средний уровень устойчивости к общему стрессу. Общий уровень стрессоустойчивости снижается у сотрудников по мере повышения стажа и возраста.

Особенно это заметно у респондентов, имеющих 30 и более лет педагогического стажа.

2. Сами испытуемые оценивают собственную стрессоустойчивость следующим образом: респонденты в возрасте 30 – 44 года демонстрируют хороший и удовлетворительный уровень стрессоустойчивости. В возрасте 45 – 54 года уменьшается количество сотрудников с удовлетворительным уровнем стрессоустойчивости, но одновременно повышается количество с плохим и очень плохим уровнем стрессоустойчивости. Примерно такой же результат демонстрируют сотрудники в возрасте 55 – 64.

3. Среди преподавателей с трудовым стажем 10 – 19 и 20 – 29 лет преобладает средний уровень профессионального стресса при относительно большом количестве людей с невысокими показателями стресса. В группах с большим стажем количество людей со средним уровнем профессионального стресса почти сравнялось с числом людей, имеющих высокий уровень стресса при почти полном отсутствии сотрудников с невысоким уровнем стресса.

В заключение необходимо отметить, что все вышеперечисленные выводы свидетельствуют о необходимости дальнейшего изучения проблемы профессионального стресса у преподавателей СтГМУ и формирования специальных программ его профилактики и психологической коррекции.

Библиографический список

1. Бодров В.А. *Психологический стресс: развитие и преодоление*. Москва, 2006.
2. Великанова Л.П., Гуреева Л.П. *Профессиональная деформация личности педагога и пути ее профилактики*. Москва, 2014.
3. Водопьянова Н.Е. *Психодиагностика стресса*. Санкт-Петербург, 2009.
4. Мандель Б.Р. *Психология стресса*. Москва, 2014.
5. *Психология профессионального здоровья*. Под редакцией Г.С. Никифорова. Санкт-Петербург, 2008.
6. Щербатых Ю.В. *Психология стресса*. Москва, 2007.
7. Алижанова Х.А., Атагисиева Г. С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д. и др. *Организация образовательного процесса в высшей школе: проблемы и перспективы*: коллективная монография. Москва, 2017.

References

1. Bodrov V.A. *Psichologicheskij stress: razvitie i preodolenie*. Moskva, 2006.
2. Velikanova L.P., Gureeva L.P. *Professional'naya deformaciya lichnosti pedagoga i puti ee profilaktiki*. Moskva, 2014.
3. Vodop'yanova N.E. *Psichodiagnostika stressa*. Sankt-Peterburg, 2009.
4. Mandel' B.R. *Psichologiya stressa*. Moskva, 2014.
5. *Psichologiya professional'nogo zdorov'ya*. Pod redakciej G.S. Nikiforova. Sankt-Peterburg, 2008.
6. Scherbatyh Yu.V. *Psichologiya stressa*. Moskva, 2007.
7. Alizhanova H.A., Atagishieva G. S., Belocerkovec N.I., Gadzhieva P.D. i dr. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole: problemy i perspektivy*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2017.

Статья поступила в редакцию: 08.02.18

УДК 371

Taha Faisal, postgraduate, Faculty of Education and Pedagogical Sciences, Novgorod State University (Veliky Novgorod, Russia), E-mail: Faisal_taha@hotmail.com

IS MULTICULTURAL EDUCATION IN ARAB SOCIETY IN ISRAEL POSSIBLE? Many researchers define the Israeli society as a unique case of multi-culture, it has multicultural reality, but no multicultural life. The Israeli society consists of many groups that live in physical separation and high closures and have great amount of hostility and mutual negation between them. The social structure is reflected in the educational system's structure and in the general curriculum. The education system's sectorial division and the

existence of separate education system for each sector create multiple cultural diversity between schools. In addition, in each school, there is cultural diversity based on ethnic, communal, status background.

Key words: multicultural education, cultural diversity, cultural identity, multicultural respect, cultural right, dominant culture, educational equality, national identity.

Таха Файсаль, аспирант педагогического факультета, НовГУ, г. Великий Новгород, E-mail: Faisal_taha@hotmail.com

ВОЗМОЖНО ЛИ СОЗДАНИЕ МНОГОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРАБСКОМ ОБЩЕСТВЕ ИЗРАИЛЯ?

Многие исследователи определяют израильское общество как уникальный случай мультикультурности. Израильское общество состоит из многих групп, которые живут в условиях отчуждения, враждебности и взаимного отрицания между ними. Социальная структура отражена в структуре системы образования и в общем учебном плане. Секторальное разделение системы образования и существование отдельной системы образования для каждого сектора создают множественное культурное разнообразие между школами. Кроме того, в каждой школе существует культурное разнообразие, основанное на этническом, общинном и статусном происхождении её учащихся, которые образуют большинство.

Ключевые слова: поликультурное образование, культурное разнообразие, культурная самобытность, уважения культур, культурное право, доминирующей культуры, образовательное равенство, национальная идентичность.

The state education system in Israel is divided in two – the Jewish education system (that is also divided to several sub-systems as the state- secular education, the state – religious education etc.) and the Arab education system. The two systems reflect the heterogenic nature of the society in Israel. This division gives the state education system appearance of matching the cultural variance and pluralism in education. However, despite the heterogeneity of the Israeli society, its education system is still mono-cultural and not multicultural (Al Haj 1995).

The state education law 1953 nurtures the Jewish identity and Jewish values, but did not set any equivalent targets in the Arab education in Israel, although in the 1970's and 1980's were done several attempts to do it within committees headed by Jewish educators. The general and the specific targets of the curriculum developed for the Arab education tend to blur and dim, not strengthen the formation of Arab identity. The comprehensive targets of the education system as well as specific targets of the curriculum obligates the Arab students to study about Jewish values and culture, and the results are clearly seen in the state curriculum for elementary and high schools (Al Haj 1995; Mar'i 1978; Peres et al, 1970).

Many researchers define the Israeli society a unique case of multi-culture, it has multicultural reality, not no multicultural life (Gladi, 2009; Yogev, 2001). The Israeli society consists of many groups that live in physical separation and high closures and have great amount of hostility and mutual negation between them (Yogev, 2001; Yona, 2005). The social structure is reflected in the educational system's structure and in the general curriculum. The education system's sectorial division and the existence of separate education system for each sector create multiple cultural diversity between schools (Pery, 2007).

The curriculum of the ministry of education does not provide proper respond to multiculturalism in education and tends to ignore the cultural diversity that exists in classes and between schools (Gladi, 2009; Pery, 2007). The different sectors do not learn on each other's culture, the teachers and students does not experience multicultural experiences and do not cope with multicultural issues (Yogev, 2001; Yona, 2005), when multicultural and pluralist values are given in school it is only in general and does not examine in practice.

The education system and the Arab culture in Israel

The Arabs in Israel, that are about a fifth of the country's population, influences the culture of the Jewish majority and influenced by its contact (Ganim, 2001). But, first, they share literary and spoken language, history and Arab culture that is mutual to all Arab people in the area. The education system and its institutes are central agents, that need to play an important role in guiding the teachers and students to preserve the cultural uniqueness and reinforce it, besides openness, acknowledgement, tolerance and respect to others and their culture. The education's duty is to pass the ancestors' culture, in an educated manner, from generation to generation (Abu-Asba, 2007). The starting point to success in this complex mission are knowledge, tolerance, openness and respect to the other. This approach stands in the basis of education to multiculturalism and to ensure human rights in democratic countries, that see in nurturing minority's culture part of human dignity and liberty (Yona, 2005).

The Arab culture in Israel, like other cultures in the world, is diverse. It embodies religious thought, beliefs and values of moral and education, philosophic and scientific thought, material art creation,

intellectual property and popular culture. This and more, the Arab language and its culture were in contact with other cultures for centuries and were influenced by them (Al Haj, 1994; Samoha, 1996), and at the same time the Arab culture influenced a lot on many non-Arab people and their cultures. Even today the Arab language and its culture to influence others due to wealthy cultural treasure with unique characteristics. The Arab culture in Israel is part of the Arab culture of the Arab world in the middle east, and it is influenced by the globalization process from one hand and from the direct contact with the Jewish majority on the other hand (Abu-Asba, 2007; Al Haj, 1994; Bar-Gal).

The geographic separation between Jews and Arabs in Israel has entered also to the education system. Jews and Arab students study in different frames from kindergarten to high school. In fact, the only joint frame is that of higher education, but also in it most relationships between the two groups are only formal.

The goals of the Hebrew and Arab education are also different from each other and reflects the asymmetry dominate in majority-minority relations. While the focus of the Hebrew education system is national – Zionist, the Arab education system has no Palestinian – Arab content. The designers of the official policy sought since the establishment of the state to strengthen the religious – cultural component instead of the Arab – national component.

This policy was born in the Arab education system since the perception is that Arabs are "security risk" and potential to instability. The policy adopted was an integral part of wider policy of controlling the Arab minority in Israel (Al Haj, 1996).

Many researchers have dealt by the last years with issues of the Arab education system in Israel. Some of the researches strengthen the claim about the unequal treat of those who set the policy to both education systems (the Jewish and the Arab) in the aspect of material resources and mainly in the aspect of ideologic resources. The Arab minority in Israel have the full right to demand collective right to education, since it is a national, cultural, religious, lingual, native minority that has suffered and still suffer of discrimination on group basis. The Arab education is under administrative and pedagogic supervision of the ministry of education. The Arab education system does not have autonomy about the curriculum and unique pedagogic subjects. Since the establishment of the state of Israel the lack of symmetry is kept in the contents of both systems, Hebrew, Israeli history and literature are obligatory subjects in Arab schools in Israel, and they are forbidden to teach subjects of Arab or Palestinian national meaning. The ideologic circle is expressed in lack of agreement between the Jewish policy makers and the Arab minority about all the learning contents and the values' essence by witch the Arab students has to be educated to shape his civil identity and especially the national identity. Examination of the Arab student curriculum shoes that the Arab student's learning subjects are defined by the Jewish policy designers, almost without any participation of Arabs and ignoring the fact that the Arab population in Israel is a national minority with equal rights according to the international law (Gabizon, 1999). The Arab education discriminated in budgeting and learning planning, and the Arabs does not take part in the education policy design, in decision making and in determining the learning contents. The Arab students are required to learn according to curriculum and with learning books that reflects the Hebrew culture and history, and the Arab culture and history are marginalized. The separation between the Arab education

and the Jewish education is meant to prevent approaching between the two sectors and discriminate, and it feeds senses of discrimination, alienation, intolerance and anti-pluralism (Abu-Asba, 2007).

The Arab minority is a native minority that is discriminated in his country, and the authorities does not recognize Israel as his home land. Therefore, the Arab – Palestinian culture and identity is considered as part of the governing collective, and therefore is not reflected in the Israeli view (Agasi, 1993).

In multicultural perception, the cultural identity of the Arab minority is supposed to be part of the all Israeli cultural view. Since until today we still cannot speak about Israeli nation that has characteristics of all the groups composing the Israeli society, and there is no mutual culture to all.

On the educational aspect, the Arab education system today does not truly reflect the Arab identity and culture. There are still no program that teaches the Arab identical and cultural issue in Israel.

Teaching Hebrew as second language to Arab students today is full of literature and Jewish culture. Arab politicians, intellectuals and researchers claim that the over use in Hebrew culture and literature in teaching the Hebrew language is meant to educate the Arab student to be loyal to the Jewish state and identify with its Zionist values, to prevent the formation of real mutual citizenship. The curriculum of teaching Hebrew in Arab education did not consider the special needs and desires of Arab students, but focused more in the welfare of the Jewish state and society (Amara, 1999).

The meta-goals of the education system and the content of different subjects as: Arabic, Hebrew, history, citizenship and religion, does not express properly and sufficiently the identity and culture of the Arab student. It is to create the image of the "new Israeli Arab" that shows loyalty to the Jewish – Zionist state of Israel. For example, in history, the Arab students learned in certain times (until the 1990's) only about Judaism and Zionism, and did not learn at all the Arab history. Today selective subjects of Arab history are being taught, but until today the Palestinian narrative (for example, Alnakba) is not being taught, and at the same time Jewish – Zionist narrative about the state establishment and the Jews' liberation war is still being taught. There is a lack of official curriculum, and academic contents that will enable to teach the Arab identity and culture in Israel. The education system today touches the identity issue of the Arab student, but in specific times there was a trial to empty it of national and religious contents. For example, in the study of Arab language the writings of Arab and Palestinian writers that their creations included expression of national tendencies, like the poetry of the Palestinian poet Mahmud Darwish, were not studied (Al Haj, 1996).

The teacher has a dilemma: on one hand, he has Arab nationality identity and has to be loyal to the national values of his society, and on the other hand, he has to be loyal to the state of Israel and identify with its aspirations, he has constant fear to lose his job, and, therefore, has no confidence in his profession and he was forbidden

to deal with topical issues. Each text that dealt with those issues in study books was taken out of the curriculum of the Arab Palestinians in Israel (Al Haj, 1996). Emphasizing the Jewish Zionist values without respecting the Palestinian national identity strengthen the sense of disconnection between the two people and the sense of discrimination of the Arab minority in Israel. The western education system in Israel institutionalizes the fear: fear to connect the past, fear to sharpen the sense of cultural and national identity and the teachers' fear to talk about topic issues (Golan – Agnon, 2004).

Education to multiculturalism in Israel, is it possible?

The Israeli society is very heterogenic due to the existence of the Arab and Jewish cultures side by side, as well as the existence of reach cultural variety of ethnic Jewish groups immigrated to Israel from various countries in the world. Therefore, Israel has the background and the potential to multicultural education. In fact, not only the multiculturalism in education suites the Israeli society, but it is very essential to it. i.e. it is more correct to claim that the Israeli society is more heterogenic society than pluralist society (Abu-Asba, 2001).

By the multicultural approach, each citizen in the state of Israel has to feel inseparable part of it. Therefore, the Israeli culture has to also include elements of the Arab culture as part of the Arab – Palestinian minority's experience and as part of the culture of the Jewish citizens immigrated from Arab countries. Therefore, the education system in Israel has to aspire to know the Arab citizen and treat seriously the mutual needs and interests of all the state's citizens. Multiculturalism in general and multicultural education in particular require change in thought, change in educational perceptions, change in curriculum and school managing. Sometimes there is even a need in new legislation in education (Gladi, 2009; Banks, 2007).

There is a need to an essential change of education goals and curriculum so they will suite the national, religious and cultural uniqueness of Arab public.

To implement effective multicultural education in the Israeli education system, we have to treat seriously the developmental needs and change the policy including:

1. Creating equality in budget and resources to developing curricula to Arab and Jewish schools.
2. Increasing the participation and control of Palestinian Arabs in developing curricula.
3. Eliminating stereotypes and negative representation of Palestinian Arabs in all curricula and study books in Jewish schools.
4. Including more learning material about history and Arab – Palestinian cultural identity in the Jewish and Arab curriculum.
5. Canceling the security classification in selecting workers in the education system (teachers, principals, supervisors etc.) and choosing employees by their skills and experience, as in the Jewish education system.
6. Granting full civil and national rights to the Arab – Palestinian minority in Israel.

Библиографический список

1. Абу-Асба Халед. Ценить образование в обществе в условиях кризиса. *Институт масар к социальным исследованиям* (на арабском яз.). 2012.
2. Агаси Йосеф. *Между религией и национальностью: к израильской национальной идентичности*. Тель-Авив: Папирус, 1993.
3. Амара Мухаммад. *Вопросы языковой политики в области образования в арабских школах в Израиле*. Гиват Хавива: Институт исследования проблем мира, 1999.
4. Банки Джеймс А. *Многокультурное образование: его воздействие на расовые и Гендерные Рольевые установки учащихся*. Справочник по исследованиям в области Многокультурного образования 1995; 34: 617 – 627.
5. Голан – Агنون, Дафна. Арабские студенты в Израиле подвергаются дискриминации? *Неравенство в образовании* 2004; 70 – 89.
6. Перес, Йоханан, Авишай Эрлих и Нира Ювал-Дэвис. Национальное Образование для арабской молодежи в Израиле: Сравнительный анализ учебных программ. *Еврейский Социологический журнал*. 1970; 12 (2): 147 – 164.
7. Йогев Авраам. Подходы к ценностному образованию в плюралистическом обществе. *Цматим: Ценности и образование в израильском обществе*. 2001; 79 – 355.
8. Йона, Йоси & Shenhav. Yehuda. *Что такое мультикультурализм? О политической дисперсии в Израиле*. Тель-Авив: Бавел, 2005.

References

1. Abu-Asba, Khaled. 2012. Value education in society in crisis. *Masar institute to social research (Arabic)*.
2. Agasi, Yosef. 1993. *Between religion and nationality: towards Israeli national identity*. Tel-Aviv, Papyrus.
3. Amara Muhammad. 1999. *Issues in lingual education policy in Arab schools in Israel*. Givat Haviva: the institute of peace research
4. Banks James A. 1995. Multicultural Education: Its Effects on Students' Racial and Gender Role Attitudes. *Handbook of Research on Multicultural Education* 34: 617 – 27.
5. Golan – Agnon, Dafna. 2004. Why the Arab students in Israel are discriminated? *inequality in education* 70 – 89.
6. Peres Yochanan, Avishai Ehrlich, and Nira Yuval-Davis. 1970. National Education for Arab Youth in Israel: A Comparative Analysis of Curricula. *The Jewish Journal of Sociology*. 12 (2):147 – 64.
7. Yogev, Avraham. 2001. Approaches to value education in pluralist society. *Tsmatim: values and education in Israeli society*. 79 – 355
8. Yona, Yosi & Shenhav. Yehuda. 2005. What is multiculturalism? About the politics of variance in Israel. Tel-Aviv: Bavel.

Статья поступила в редакцию 07.02.18

УДК 371

Haim Sargarof, postgraduate, Faculty of Education and Pedagogical Sciences, Novgorod State University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: jsirota1976@gmail.com

TREATING RISK FACTORS AMONG TEENAGERS BY POLICE SITUATIONAL PREVENTION. This research of risks examines many variables of risk situations including personal risk factors (learning disabilities, temperament), family risk factors (parents' pathology, poverty, and immigration) and community and social risk factors (economic-social ideology, religion). In the word "risk" the author distinguishes in four main factors, according to the Joint in Israel there are teenagers in risk groups, the Israeli police work within situational prevention (attempt to prevent the incident even before the teenager passes to the status of criminal) to decrease risk factors among teenagers.

Key words: teenagers, risk factors, immigration, Israel, situational prevention of problems of integration.

Хаим Саргароф, аспирант 3 года каф. «Образование и педагогические науки», Нижегородский государственный университет, г. Нижний Новгород, E-mail: jsirota1976@gmail.com

УМЕНЬШЕНИЕ ФАКТОРОВ РИСКА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ СИТУАЦИОННОЙ ПРОФИЛАКТИКИ СО СТОРОНЫ ПОЛИЦИИ

В исследовании риска рассматриваются многие переменные рискованных ситуаций, в том числе личностные факторы риска (инвалидность, особенности темперамента и характера), семейные факторы риска (патология родителей, бедность, иммиграция) и факторы общественного и социального риска (социально-экономическая идеология, религия). В Израиле есть подростки в группах риска, особенно их много в иммигрантской среде. В статье представлено как израильские полицейские работают в рамках ситуационной профилактики (попытка предотвратить инцидент еще до того, как подросток перейдет в статус преступника), чтобы уменьшить факторы риска среди подростков.

Ключевые слова: подростки, факторы риска, Иммиграция, Израиль, проблемы ситуационной профилактики интеграции.

According to Gila Amitay and Thomas Gumpel, risk is defined as deterioration from the normative and expected way of life and it expressed in life with negative connotation or not normative in social or cultural aspects (Fraser M.W., Richman J.M., & Galinski M.J., 1999).

The research of risk examines many variables of risk situations including personal risk factors (learning disabilities, temperament), family risk factors (parents' pathology, poverty, and immigration) and community and social risk factors (economic-social ideology, religion) (Luthar S. & Brown P., 2000). Risk is predicted by dynamics and processes and not by one statistic characteristic (Luthar S.S., D'Avanzo, K. & Hites, S., 2003).

Risk groups may develop due to different situations / constraints, many and varied reasons drove teenagers in the world to the category of risk group.

Burt and Resnick (1996), from the department of health and human services in the American federal government, distinguish in the work "risk" between four main components: risk antecedents, risk markers, risk behaviors and risk outcomes.

Risk antecedents – forces in the adolescent's close environment that have negative impact and implications on his development. In this category three main factors are usually identified: poverty, criminal social environment and not functioning family.

Risk markers – adolescent's behavior that when combined with the mentioned above risk antecedents significantly increases the probability to harm and the chances to negative behavior. Here the researchers usually note two prominent phenomena that influence adolescents: dysfunction in school (including overt and covert drop-out of school), involvement in criminal / delinquent activity (including taking out of home and/ or referring to community care services).

Risk behaviors – behaviors that perceived as potentially directly or indirectly harmful to the teenager (for example: harming the teenager's environment that has also impact on the teenager himself) and these usually identified with the risk antecedents and risk markers mentioned above. The prominent behaviors the researchers mention in this category are: frequent absences from school, frequent run away from home, having sex in early age, early use in cigarettes, alcohol and drugs, connecting to delinquent groups.

Risk outcomes – results of all factors mentioned above and the most prominent are: early pregnancy, motherhood / fatherhood in early age, homeless and runaways, involvement in prostitution (including sexual exploitation, sexual diseases etc.), involvement in using drugs and alcohol, involvement in criminal and delinquent activity, dropout and disconnection of education and social frames in the community. [1- 4]

According to Joint (the Central Bureau of Statistics, 2014) live in Israel 2,682,000 children ages 0-17 that are 33% of population:

- 71% are Jews (1,895,000), 26% Arabs (700,000) and 3% others.

- 8% of all children live in single parent families.
- 17% of families with children up to the age of 17 have four children or more. 8% have five children or more. Big families are common in ultra-orthodox population, Arab population and among Ethiopian origin families.

- About 400,000 children and teenagers up to the age of 17 (17% of this age group) were defined as children in risk. These are teenagers that have risk behavior, low learning achievements, have emotional and social problems that are in risk to physical harm (of their selves or others) or live in threatening and not supportive family environment.

- In January 2013, 450,000 children (17% of this age group) were registered in social services departments in local authorities – increase of 11% from January 2001.

- In 2010, 23% of 10th – 12th grades reported use in alcohol (not for religious purpose) once a week.

- i. Boys consume alcohol more than twice as often as girls (31% vs 15%)

- ii. A survey of the bureau from 2012 about immigrant teenagers showed higher rates among ages 15-17 of first and second generation of immigrant from former Soviet Union as well as among the second generation of immigrants from Ethiopia.

- 32% of teenagers in 10th – 12th grades reported they were drunk at least once. Here there are also higher rates among teenagers immigrants from former Soviet Union and among the second generation of immigrants from Ethiopia.

- In 2010, 10% of teenagers in 10th – 12th grades reported using drugs in the last year.

- In 2010, 10% of 12-16 ages were often involved in violence in school (at least 3 times in the last two months). [5]

Situational prevention by the Israeli police in schools:

During 24 years of service in the Israeli police, there were changes in the way of treating and coping with the phenomenon. In the last years some projects were established within the community policing and its goal is getting the policeman closer to the education system and transmitting the message not by punishment or enforcement.

The entering Inspector General has determined a way to treat the problems by situational prevention in order to prevent the incident before the teenager passes to the status of criminal. Some of the activities are performed in schools, as the Breathalyzer (a device for estimating blood alcohol content (BAC) from a breath sample) and many other actions.

Within treating by situational prevention I have presented to the station commanding staff and the community and youth policemen the project's nature and its goals, I have given the issues we will give in the lectures. I chose the different guides that will present the chosen issues, the chosen lectures were violence and vandalism among teenagers, police treatment in teenagers using drugs, the alcohol

Table 1

These are the lectures that were presented along the year within the project:

Performance date	Number of students	Age / grade	Lecturer	Lecture subject
1.1.17	200	10 th – 12 th	Commander Haim Sargarof	The project goal
1.2.17	100	8 th	Youth officer	Violence among teenagers
2.2.17	60	11 th	Youth officer	Violence among teenagers
6.2.17	250	10 th	Youth officer	Internet and safe browsing offences
15.2.17	270	10 th – 11 th	Youth officer	Violence, alcohol and youth law
1.3.17	200	10 th	Youth officer	Drugs and alcohol among teenagers
23.4.17	160	9 th	Local community policing center	The phenomenon of alcohol, drugs and designer drugs
26.4.17	110	9 th – 11 th	Youth officer	The youth law and sex offenses
11.5.17	250	10 th	Local community policing center	The youth law, violence and phenomenon of alcohol
14.5.17	36	10 th	Station operations division officer	Visit in Magistrates Court in Petach Tikva
22.5.17	80	10 th	Local community policing center	Alcohol and teenagers' violence
29.8.17	1000	8 th – 12 th	Kedma station commander	Community – Police day

using phenomenon' safe internet browsing, designer drugs and phenomena related to people using it and treating sex offences among teenagers.

Within my role as the chief of police station I had a meeting with the school principal, students' coordinator and the representative of ministry of education in the local authority after having the school principal's confirmation of full cooperation in the project.

In the community day, in addition to the lectures given along the year, we as a station presented several practical presentations. The first was a rolling car stand, in this presentation the teenagers felt how

it feels to be in a rolling car and what are the dangers in driving drunk, in the second presentation the teenagers experienced riding bicycle with 3-D glasses, which simulate drunkenness in three different levels of drunkenness.

Summarizing the work year, we had a conversation with all the students that its goal was to understand the teenagers' feelings after the lectures and presentations. The teenagers noted that the lectures did taught, guided and warned them, but the presentations deterred them and made them fear of drinking alcohol and using drugs while driving and in general.

Библиографический список

1. Amitay G. & Gumpel T. Эмоционально-поведенческие, социальные и мотивационные характеристики у девочек-подростков с риском инвалидности в обучении. *Совещание по социальной воспитательной работе* 2014; 39: 133 – 159.
2. Фрейз В.М., Рихман И.М., Галинский Ю.М. Риск, защита и устойчивость: к концептуальным рамкам для практики социальной работы. *Социальная работа: исследования*. 1999; 23 (3): 131 – 142.
3. Luthar S., Брауна П. Максимизация устойчивости через различные уровни исследования: возможности преобладающих парадигм и приоритеты на будущее. *Психопатология развития*. 2000; 5 (19): 931 – 955.
4. Резник Г. & Берт М.Р. Молодёжь, подвергающаяся риску: определения и последствия оказания услуг. *Американский журнал ортопедии*. 1996; (66, No 2), апрель: С. 172.
5. Центральное статистическое Бюро «Данные к Международному дню ребенка 2014» (опубликовано 18 ноября 2014 года). Available at: http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201411312

References

1. Amitay G. & Gumpel T. (2014). Emotional – behavioral, social and motivational characteristics among teenaged girls in risk with learning disability. *Meeting for social educational work*, 39: 133 – 159.
2. Frase M.W. Richman J.M., & Galinski M.J. (1999). Risk, protection and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*. 23 (3), 131 – 142.
3. Luthar S., & Brown P. (2000). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms' possibilities, and priorities for the future. *Developmental Psychopathology*. 5 (19) 931-955.
4. Resnick G. & Burt M.R. (1996). Youth at risk: definitions and implications service delivery. *American journal of orthopsychiatry*. (66, No' 2), APRIL P. 172.
5. The Central Bureau of Statistics "data to international child day 2014". (published in November 18, 2014). Available at: http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201411312

Статья поступила в редакцию 07.02.18

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 369:373.1

Zavrazhnov V.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Work, Service and Tourism, Arzamas branch UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru

Zheleznova E.A., 4d year student, Psycho-Pedagogical Faculty, Arzamas branch UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru

Romanova G.A., 4d year student, Psycho-Pedagogical Faculty, Arzamas branch UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru

Sychyova O.A., 5th year student, Psycho-Pedagogical Faculty, Arzamas branch UNN (Arzamas, Russia), E-mail: zavr1982@yandex.ru

THE PROBLEM OF FUTURE SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL IDENTITY IN THE CONTEXT OF THE ENVIRONMENT APPROACH. The article deals with professional identity problems of students pursuing a bachelor's degree in Social Work from the point of view of features of the environment, in which their further professional activity will proceed. In spite of the fact that the environment approach has been applied in social research for a long time, in such branch of knowledge as social work its advantages have been studied insufficiently. The scientific novelty and the importance of this research are that the group of researchers continue to study the contents of this approach in more detail. The paper analyzes the influence of the environment approach for disclosure of particular aspects of the professional identity. Much attention is given to the introduction of bachelor students into the specifics of their future professional activity during their work practice.

Key words: environment approach, professional identity, social work, social environment, professional activity, work practice.

В.В. Завражнов, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы, сервиса и туризма, Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

Е.А. Железнова, студентка 4 курса, психолого-педагогический факультет, Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

Г.А. Романова, студентка 4 курса, психолого-педагогический факультет, Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

О.А. Сычева, студентка 5 курса, психолого-педагогический факультет, Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: zavr1982@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СРЕДОВОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются проблемы профессионального самоопределения студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Социальная работа» с точки зрения особенностей той среды, в которой будет протекать их дальнейшая профессиональная деятельность. Несмотря на то, что в социальных исследованиях средовой подход применяется достаточно давно, в такой отрасли знания как «Социальная работа» его возможности изучены пока недостаточно, чем обусловлены научная новизна и значимость данного исследования. Основное содержание работы составляет анализ возможностей использования средового подхода для раскрытия отдельных аспектов профессионального самоопределения. Значительное внимание уделяется проблеме введения студентов-бакалавров в среду их будущей профессиональной деятельности в ходе производственной практики.

Ключевые слова: средовой подход, профессиональное самоопределение, социальная работа, социальная среда, профессиональная деятельность, производственная практика.

Использование средового подхода в современных гуманитарных исследованиях связано с необходимостью выявления места и роли личности в системе объектов, условий и возможностей, задающих текущую ситуацию её деятельности. Данный подход позволяет эффективно раскрыть значение характеристик среды для развития личности, роль индивида как активно-

го субъекта отношений и возможности управления средой для активизации тех или иных процессов. Центральной проблемой данного исследования является выявление особенностей среды, в которой разворачивается деятельность социального работника и изучение аспектов профессионального самоопределения будущих социальных работников с точки зрения средового подхода.

В современных философских исследованиях (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Родионов, В.А. Якунин и др.) средовой подход основывается на изучении окружающей действительности как сложноорганизованной системы, включающей отношения предметного и личностного характера [1]. Важным компонентом философской трактовки среды оказывается ее разделение на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя среда характеризуется большей определенностью элементов и отношений между ними, что позволяет рассматривать ее как некое целостное единство, имеющее определенные границы. Внешняя среда не имеет явно выраженных границ, а связи её элементов и отношения между ними не настолько определены как в случае с внутренней средой.

В социальных науках (Ю.Н. Кулюткин, Л.И. Новикова, Т. Парсонс, И. Тэн и др.) средовой подход основывается на качественной неопределенности среды, многообразии её феноменов, высокой динамичности, подвижности её границ. По сути, в социальных исследованиях средовой подход связан с изучением окружения личности, больших и малых социальных групп. В понятие «окружение» включается предметная среда; отношения между субъектами деятельности; условия, в которых разворачивается деятельность; нормы и принципы, регулирующие отношения; возможности развития среды и действующих в ней субъектов [2]. Ш.К. Ханнанов делит совокупность концепций социальной среды на две группы: антропоцентрические и экоцентрические. С точки зрения антропоцентрических концепций социальная среда заключает в себе совокупность возможностей, полнота реализации которых зависит от активности субъектов этой среды. С позиции экоцентрических концепций социальная среда через систему норм и правил задает условия, которыми определяется деятельность субъектов [3].

В психолого-педагогических исследованиях (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Ю.С. Мануйлов, В.Д. Семенов и др.) среда рассматривается как сложное социально-психологическое явление, характеризующееся целостностью, и включающее совокупность условий развертывания различных сфер человеческой жизнедеятельности, изменения и развития субъекта [4].

Анализ существующих концепций среды, представленных в различных отраслях знания, позволяет утверждать, что средовой подход в настоящее время является одним из наиболее востребованных в науках об обществе и человеке, однако возможности его применения в отдельных дисциплинах изучены не в полной мере. Целесообразность рассмотрения проблем социальной работы в контексте средового подхода, на наш взгляд, определяется тем, что среда, в которой протекает профессиональная деятельность социальных работников, отличается особыми характеристиками, изучение которых позволит более эффективно организовывать систему подготовки студентов направления «Социальная работа». Анализ научной литературы позволяет выделить следующие характеристики среды, в которой осуществляется деятельность социального работника:

- особый характер условий и возможностей среды, большая часть которых не может быть сформирована целенаправленно, так как социальный работник решает уже сложившуюся проблему, возникшую помимо его воли и желания;
- особый характер влияния среды на поведение социального работника, что выражается в необходимости руководствоваться в своей деятельности не только морально-этическими нормами, но и представлениями о долге по отношению к получателям социальных услуг;
- особый характер влияния среды на формирование личности профессионала, мотивов его деятельности, так как сложившиеся в данной среде установки, представления, оценки в значительной мере «воспитывают» у социального работника определенные качества и черты характера.

В целом среда, в которой разворачивается деятельность социального работника, предполагает высокую степень включенности в сложившиеся отношения и необходимость учитывать уже имеющиеся условия. Это означает, что профессиональная деятельность социального работника очень тесно связана с его жизнью вообще, поэтому смыслы жизненного и профессио-

нального самоопределения в данном случае весьма близки. Эти смыслы могут быть раскрыты через изучение различных аспектов профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение в широком смысле является одним из результатов жизненного самоопределения личности, что выражается в понимании собственных целей и возможностей их достижения в профессиональном плане. С этой точки зрения критерием завершенности профессионального самоопределения является осознание смысла избранной деятельности и формирование отношений сотрудничества с представителями близких профессий. Другим аспектом профессионального самоопределения является интеграция в социально-профессиональную структуру общества. В этом случае критерием успешности профессионального самоопределения является формирование позитивного отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Содержание самоопределения, в том числе и профессионального, может быть раскрыто через его понимание в качестве сознательного акта выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях [5].

Изучение особенностей профессионального самоопределения студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа» позволяет сделать вывод о том, что их введение в среду будущей профессиональной деятельности представляет одну из наиболее актуальных проблем ввиду указанных выше характеристик этой среды, предъявляющих особые требования к личности профессионала. Одним из направлений решения этой проблемы является организация производственной практики, задачи которой на каждом курсе обучения различны.

Производственная практика, реализуемая психолого-педагогическим факультетом АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского, помогает студентам познакомиться с конкретными социальными технологиями обслуживания различных категорий населения. В ходе практики студенты овладевают различными приемами коммуникативного взаимодействия с получателями социальных услуг, обучаются оказывать квалифицированную социальную помощь, разрабатывают и реализуют социально значимые проекты. Итогом практики является формирование у студентов необходимых профессиональных компетенций, отвечающих требованиям образовательного стандарта направления «Социальная работа».

Решение проблемы профессионального самоопределения будущих социальных работников осуществляется в ходе производственной практики за счет их введения в среду будущей профессиональной деятельности. Для всестороннего знакомства с этой средой практика организуется таким образом, чтобы студенты могли поучаствовать в работе различных учреждений. В их число входят медицинские учреждения, учреждения по работе с несовершеннолетними и учреждения социальной защиты. В ходе производственной практики в результате непосредственного введения в отношения среды профессиональной деятельности студенты, обучающиеся по направлению «Социальная работа», имеют возможность определить своё отношение к профессиональной деятельности, научиться взаимодействовать с различными категориями населения и разрешать проблемные ситуации.

Следовательно, специфика профессиональной деятельности социального работника тесно связана с его введением в среду, которая сформирована сложившимися отношениями в системе социального обслуживания, потребностями получателей социальных услуг, требованиями морали и долга. Характеристики этой среды предъявляют особые высокие требования к профессиональному самоопределению будущих социальных работников, требуют глубокого понимания смысла своей деятельности. Для реализации этих требований в процессе профессионального самоопределения будущих социальных работников психолого-педагогическим факультетом АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского организуется производственная практика, обеспечивающая введение студентов, обучающихся по направлению «Социальная работа» в среду их будущей профессиональной деятельности. Участие студентов в деятельности различных социальных учреждений позволяет им лучше узнать особенности выбранной профессии и научиться действовать в проблемных ситуациях.

Библиографический список

1. *Новая философская энциклопедия*. Москва: Мысль, 2010.
2. *Социология: Энциклопедия*. Составители А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2003.

3. Ханнанов Ш.К. Средовой подход в социологии *Среднерусский вестник общественных наук*. 2011; 1: 72 – 76
4. Мануйлов Ю.С. *Воспитание средой: сборник статей разных лет*. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2003.
5. Завражнов В.В. *Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Арзамас, 2010.

References

1. *Novaya filosofskaya 'enciklopediya*. Moskva: Mysl', 2010.
2. *Sociologiya: 'Enciklopediya*. Sostaviteli A.A. Gricanov, V.L. Abushenko, G.M. Evel'kin, G.N. Sokolova, O.V. Tereschenko. Minsk: Interpresservis; Knizhnyj Dom, 2003.
3. Hannanov Sh.K. Sredovoj podhod v sociologii *Srednerusskij vestnik obschestvennyh nauk*. 2011; 1: 72 – 76
4. Manujlov Yu.S. *Vospitanie sredoj: sbornik statej raznyh let*. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gumanitarnyj centr, 2003.
5. Zavrazhnov V.V. *Pedagogicheskoe obespechenie professional'nogo samoopredeleniya buduschih pedagogov-psihologov v vuze*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Arzamas, 2010.

Статья поступила в редакцию 16.12.17

УДК 19

Iontseva M.V., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, FGBOU IN "GUU" (Makhachkala, Russia),

E-mail: magomedov.p.a@gmail.com

Magomedov P.A., postgraduate, Department of Sociology and Management Psychology, FGBOU IN "GUU" (Makhachkala, Russia), E-mail: magomedov.p.a@gmail.com

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF REPRESENTATIONS OF FAMILY VALUES AMONG STUDENTS. The aim of the article is to study the socio-psychological basics of the ideas of students about family values. The work reflects the main ideas for the formation of the family values system for modern youth, identifies the most characteristic values that influence the development of family ideas among students, as well as some important tendencies of family development in modern society. The authors conclude that despite the transformation of the family institution, its adaptation to new conditions, aggravated the contradiction between the family-related and family-non-relevant values, the universal significance of the family, of course, remains. Family relationships are natural and essential for every person, these family values are unique and cannot be replaced by any other. The conclusions formulated on the basis of the findings can be used by educators, psychologists, social workers as guidelines for educational work.

Key words: family, family relations, family institution, family values, the youth among students, family education.

М.В. Ионцева, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «ГУУ», г. Махачкала, E-mail: magomedov.p.a@gmail.com

П.А. Магомедов, аспирант каф. социологии и психологии управления, ФГБОУ ВО «ГУУ», г. Махачкала,

E-mail: magomedov.p.a@gmail.com

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

В данной статье отражены основные идеи формирования системы ценностей семьи у современной молодёжи, выделены наиболее характерные ценности, влияющие на развитие представлений о семье у студенческой молодёжи, а также некоторые важные тенденции развития семьи в современном обществе. Авторы делают вывод том, что, несмотря на трансформацию института семьи, её приспособление к новым условиям, обострившееся противоречие между семейными и внесемейными ценностями, общечеловеческая значимость семьи, безусловно, сохраняется. Семейные отношения естественны и жизненно необходимы для каждого человека, эти ценности семьи уникальны и не могут быть заменены никакими другими. Сформулированные на основе полученных данных выводы могут быть использованы педагогами, психологами, социальными работниками как принципиальные ориентиры воспитательной работы.

Ключевые слова: семья, семейные отношения, институт семьи, ценности семьи, студенческая молодёжь, семейное воспитание.

В современных условиях социально-экономической нестабильности, дальнейшего расслоения общества семья, как динамическое образование, претерпевает определённые изменения, отражающиеся в структуре и характере внутрисемейного общения, составляющего основную особенность семьи как малой социальной группы. В настоящее время в условиях урбанизации среды обитания, сыгравшей свою роль в отчуждении людей, анонимности общения, семья рассматривается как уникальная социальная единица, где восполняется дефицит личностного общения. Семья как социальный институт выполняет ряд различных функций. Немаловажной из них является социальный контроль над поведением отдельных членов семьи. С помощью социального контроля институт семьи стремится обеспечить состояние стабильности каждой отдельной семьи, ограничивает возможности её распада. Социальный контроль включает социальные нормы, правила, ценности. На примере современной молодёжи можно видеть отход от традиционных условностей. Брак, семья перестают быть самоценностью. Благополучие семьи зависит все больше от личных качеств супругов. Молодёжь не настроена на терпимое, внимательное отношение друг к другу в первые годы брака, наоборот, боясь, что период стабильности семьи не настанет по причине разности характеров, взглядов, идей, ценностей, спешит расторгнуть брачные отношения, чтобы попытаться счастья с другим человеком.

Как видим, особую значимость в данных условиях приобретает актуализация ценностного отношения молодёжи к семье как социальному институту. В ценностном мире каждого человека существуют некие «сквозные» ценности, которые являются практически стержневыми в любой сфере деятельности. Сегодня рушатся ценности, которые еще вчера казались стабильными, так как исчезают социальные гарантии, растут экономические катаклизмы [1].

Современный этап развития жизни российского общества характеризуется переоценкой ценностей, критическим осмыслением молодёжью опыта предшествующих поколений, выработкой новых представлений о будущем. Особенностью современного исторического этапа является ситуация формирования облика молодёжи в условиях ослабления идеологического пресинга, демократизации общественной жизни, расширения политических и экономических свобод, социальной самостоятельности, личной активности.

Степень активности молодёжи в процессе реформирования жизни зависит от осознания ею происходящих перемен. Действительно, в силу возрастных особенностей психики, молодое поколение способно быстро осознать новые веяния, требования, идеи, включенные в реальную жизненную практику, не испытывая при этом бремени укоренившихся стереотипов, норм, традиций, характерных для представителей старшего поколения.

В то же время необходимо отметить, что общество сохраняется и развивается только в том случае, если представителями молодого поколения надежно усваиваются ряд норм, без освоения которых невозможно отлаженное функционирование общественного организма.

Место любви и брака в системе жизненных ценностей молодежи различается в зависимости от возраста. Так, если в качестве наиболее значимых ценностей подростками 13 – 16 лет обозначаются «родные и близкие», «здоровье», «друзья», то среди респондентов возрастной группы от 17 до 23 лет первые позиции отдаются «любви» и «браку» [2]. По данным социологических исследований, в возрастной группе 18 – 20 лет любовь понимается как доверие, взаимопонимание, уважение. Причем в ответах юношей данного возраста довольно часто отмечается, что любовь это еще и влечение, стихия и близость. Среди девушек распространена такая характеристика, как самоотдача. Подобная картина наблюдается и в возрастной группе от 21 до 23 лет.

Семья как устойчивая социальная общность людей существует уже в течение многих столетий. Она является необходимым элементом социальной структуры человеческого общества, выполняя чрезвычайно важную задачу воспроизводства населения. Традиционный институт семьи переживает сейчас некоторый кризис, связанный с изменением содержания брачно-семейных отношений. Кризис выражается в том, что, с одной стороны, идет поиск каких-то новых форм семьи, которые лучше бы соответствовали современному содержанию отношений, с другой – непрерывно растет число разводов, причем особенно страдают «молодые браки» – почти 1/3 всех разводов падает на семьи, имеющие стаж не более трех – пяти лет.

По утверждению значительного числа молодых пар, они вступают в брак по любви. Эти супруги искренне стремятся к тому, чтобы создать семью, в последствие иметь детей, вместе радоваться и вместе печалиться. Переполненные светлыми мечтами о своем лучезарном будущем, многие из них оказываются не подготовленными к трудностям реальной совместной жизни. Многие указывают, что всего лишь первые несколько месяцев (а иногда и меньше) они были довольны друг другом и совместной жизнью. Первые год-два совместной жизни – это первая стадия жизненного цикла семьи, стадия формирования индивидуальных стереотипов общения, согласования систем ценностей и выработки общей мировоззренческой позиции. По существу, на этой стадии происходит взаимное приспособление супругов, поиск такого типа отношений, который удовлетворил бы обоих. При этом перед супругами стоят задачи формирования структуры семьи, распределения функций (или ролей) между мужем и женой и выработки общих семейных ценностей.

Несовпадение ценностных иерархий у супругов – очень важная проблема молодой семьи; для нее также имеет большое значение умение разрешать конфликты. Каждый день перед супругами встают проблемы, требующие немедленного разрешения: куда пойти, как провести свободное время, как и на что, потратить деньги, кого позвать в гости и т. п., – в которых сталкиваются системы ценностей супругов. Умение находить компромиссные решения по таким вопросам ведет к сплочению семьи.

Формирование ценностных отношений личности на семью обусловлено конкретными социальными, экономическими, психологическими условиями, в которых происходит ее социализация, преломленными в сознании личности в соответствии с ее индивидуальными особенностями.

Центральное место в семейных отношениях имеют ориентации на родительство – принятие социальных ролей матери и отца, рождение определенного числа детей. Второй составной компонент семейных отношений – направленность на родство, родственные узы. Эти отношения в современной семье постепенно идут на убыль, так как из системы родства исключаются отношения двоюродного родства, отношения между дядями, тетями, даже братьями, сестрами и т. д. Третий компонент семейных отношений – ориентация на супружество, включающая как ориентацию на сам брачный статус, так и ориентацию на брачного партнера. Приоритетность ценности супружества при частичной или полной девальвации ценностей родительства и родства свидетельствуют о том, что семья все чаще редуцируется к партнерству более конфликтному, подверженному риску развода.

Существует и другая точка зрения, согласно которой, больших успехов во внесемейной деятельности должны достигать

супруги из неблагополучных семей, однако этого не происходит. А.Н. Елизаров обнаружил, что у членов неблагополучных, дезинтегрированных семей преобладали ценностные отношения, связанные с витальными потребностями, а в благополучных, «высокоинтегрированных» семьях – с духовными потребностями личности. Определяющим фактором в этой связи является не тип семьи, а личностные особенности: сами потребности в самоактуализации, саморазвитии и самосовершенствовании у членов неблагополучных семей не развиты, что и создает неблагоприятную семейную атмосферу.

Как свидетельствуют данные социологических, психологических, социокультурных исследований, ценностная система индивида формируется приблизительно в промежутке между 15 – 17 годами, однако она не остается неизменной и подвергается трансформации на протяжении всей человеческой жизни. Последующее корректирование ценностной системы происходит под влиянием социальной группы, в которую входит индивид зависит от рода его профессиональной деятельности, от воздействия ближайшего окружения (семья, друзья, коллеги), от конкретной социокультурной ситуации, а также от активности и самостоятельности личности при выборе ею разнообразных ценностных позиций. В ценностных отношениях аккумулируется жизненный опыт, знания, умения, накопленные в процессе индивидуального и социального развития личности.

Формирование системы ценностных отношений происходит как в структурном, так и в содержательном аспекте. Прежде отрывочные, разрозненные ценностные представления постепенно складываются в устойчивую, иерархическую систему ценностных отношений, становятся устойчивыми характеристиками личности. К окончанию юношеского возраста происходит расширение сферы ценностных представлений вглубь (охват более длительной временной перспективы) и ширь (включение своего личного будущего в круг социальных изменений, затрагивающих общество в целом). Вместе с тем, ценностные отношения молодых людей еще не приобрели достаточной устойчивости и испытывают большую зависимость от внешних факторов, социальных изменений.

Фундаментом ценностного отношения к семье являются предоставляемые ею уникальные возможности для удовлетворения целого комплекса личностных потребностей разного уровня. На содержании ценностных отношений сказывается то, что важнейшими потребностями в этом возрасте становятся потребности в самореализации в процессе общения с друзьями и любимыми, стремление быть принятым ими. По сравнению с подростковым возрастом, повышается избирательность общения. Именно на юность и раннюю молодость приходится «пик» дружбы, когда она является «наиболее исключительной, интенсивной и эмоционально значимой», занимает привилегированное, даже монопольное положение в системе личных отношений и привязанностей. Она складывается, когда у человека нет еще ни собственной семьи, ни профессии.

Не менее важной сферой является поиск любви, установлении близких отношений. Если в начале юности (15 – 18 лет) главным «конфидантом» бывает друг своего пола, то позже это место занимает любимый или любимая. В более старшем возрасте отсутствие интимных (не только сексуальных) отношений с другим полом уже не компенсируется однополой дружбой.

Рассматривая формирование системы ценностных отношений в юности, необходимо учитывать множество факторов различного порядка.

Важным фактором, оказывающим влияние на систему ценностных отношений и, в особенности, ориентации на семью, является модель взаимоотношений в родительской семье. Влияние родителей на ребенка не только самое сильное и всеобъемлющее, но и самое длительное. Атмосфера и ценности, царящие в семье, накладывают неизгладимый отпечаток на формирующуюся личность, создавая предпосылки для формирования ценности семьи в сознании молодого поколения.

Уровень подготовленности молодежи к браку является крайне низким. Преобладает не рациональный, а эмоциональный подход к браку, завышенный романтизм, отсутствие важнейших психологических и бытовых навыков. Большинство вступающих в брак уверены, что все трудности, наметившиеся во взаимоотношениях в добрачный период, исчезнут после заключения брака. Весьма показательно изменение ценностных отношений у вступающих в брак и разводящихся. У молодоженов среди ценностей брака на первом месте: любовь, нежность, взаимное уважение, верность, деликатность. Супруги, решившиеся

на развод, пришли к переоценке ценностей. Мужчины более высоко, чем до брака, оценивают взаимное доверие, нежность, любовь. Женщины не подвергают переоценке значение чувства любви. Поразительно меняется в связи с отрицательным семейным опытом оценка женщинами трезвости. Социологи отмечают у женщин большую, чем у мужчин, стабильность точек зрения на приверженность браку. Самыми неприятными чертами характера разводящиеся назвали раздражительность, упрямство, нечестность, неряшливость. Разводящиеся почти не переоценивают такие важные моменты совместной жизни, как общность политических и эстетических взглядов. Видимо, хотя конкретные интересы супругов часто расходятся, их мировоззрение редко бывает несовместимым [3, с. 212].

Полученные в разных исследованиях результаты вследствие применения различных методик трудно сопоставимы. Тем не менее, анализируя их, можно сказать, что для современной молодежи все более характерным становится осознание самоценности своих свойств, чувство ответственности за свою судьбу, более высокая оценка личностной самореализации и индивидуализации образа жизни. Важнейшими ценностями студентов выступают хорошие друзья, свобода, здоровье, любовь, уверенность в себе. Наряду с повышением значимости ценностей экономической самостоятельности и безопасности высокая оценка интересного творческого труда. В целом, обучающиеся в вузе больше остальных ценят образование как средство сделать жизнь более содержательной и интересной. Если раньше в ценностных отношениях молодежь больше опиралась на опыт предшествующих поколений, то сейчас, в меняющихся условиях экономического и социального развития, происходит процесс личностного, активного осмысления социальных ценностей, ведущий к дифференциации ценностных позиций студентов.

Несмотря на различия своего социального происхождения и, следовательно, материальных возможностей, студенчество связано общим видом деятельности и образует в этом смысле определенную социально-профессиональную группу. Общая деятельность в сочетании с территориальным сосредоточением порождает у студенчества известную общность интересов, групповое самосознание, специфическую субкультуру и образ жизни, причем это дополняется и усиливается возрастной однородностью, которой не имеют другие социально-профессиональные группы.

Немаловажной предпосылкой будущего семейного счастья является возраст. Наиболее оптимальным считается период – 20 – 24 года. Наиболее естественная разница в возрасте супругов 1 – 4 года. Как известно, в вуз приходят в основном молодые люди 17 – 18 лет, а заканчивают его примерно в 21 – 22 года. Это переходный возраст от юности ко взрослости, в связи с чем наблюдаются признаки, характерные как для юношеского возраста, так и признаки, свойственные взрослым людям. Очень многие студенты, заканчивающие вуз, имеют уже семьи и детей, что налагает новые обязанности, оказывает сильное влияние на жизненную позицию, в целом на образ жизни. Возраст определяет общественную зрелость партнеров, подготовленность к выполнению супружеских обязанностей. Гармоничный брак предполагает подготовленность супругов к активному участию в жизни общества, способность материально обеспечить свою семью, долг и ответственность, самообладание и гибкость. Брачный союз студентов в данном случае сталкивается с определенными финансовыми трудностями. Тем не менее, нужно отметить, что материальный уровень семьи – не главный показатель семейного благополучия. Наиболее удачными оказываются браки тех людей, которые ценят в своем партнере надежность, верность, любовь к семье и твердый характер. В «идеальном браке» супруги чаще всего обладают такими чертами личности, как выдержанность, трудолюбие, заботливость, самоотверженность и гибкость поведения. В социальной структуре общества студенчество по своему общественному положению стоит ближе всего к интеллигенции, являясь его резервом. Это особая социальная группа, формирующаяся из различных слоев общества и характеризующаяся особыми условиями жизни, труда и быта, определенным статусом и морально-психологическими свойствами, для которой приобретение знаний, профессиональная подготовка являются главным и в большинстве случаев единственным занятием [4].

По нашему мнению, несмотря на трансформацию института семьи, её приспособление к новым условиям, обострившееся противоречие между семейными и внесемейными ценностями, общечеловеческая значимость семьи, безусловно, сохраняется. Отношения «муж – жена», «мать – ребенок», «брат – сестра» и т. д. естественны и жизненно необходимы для каждого человека, эти ценности семьи уникальны и не могут быть заменены никакими другими.

Библиографический список

1. Магомедова З.Ш. Влияние этноса на формирование духовно-нравственных ценностей. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2012; 5: 19 – 22.
2. Место любви и брака в системе жизненных ценностей молодежи. <http://www-ic.dcn-asu.ru/~silant/sociol/works/17.htm>
3. Черняк Е.М. *Социология семьи: учебное пособие*. Москва, 2003.
4. Магомедова З.Ш., Мунгиева Н.З. Использование опыта народной педагогики в практике современного образования. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2015; 2 (31): 39 – 42.

References

1. Magomedova Z.Sh. Vliyaniye `etnosa na formirovaniye duhovno-nravstvennykh cennostey. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2012; 5: 19 – 22.
2. Mesto lyubvi i braka v sisteme zhiznennykh cennostey molodezhi. <http://www-ic.dcn-asu.ru/~silant/sociol/works/17.htm>
3. Chernyak E.M. *Sotsiologiya sem'i: uchebnoye posobie*. Moskva, 2003.
4. Magomedova Z.Sh., Mungieva N.Z. Ispol'zovanie opyta narodnoy pedagogiki v praktike sovremennogo obrazovaniya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2015; 2 (31): 39 – 42.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 316.6+616

Selifonova Zh.P., Doctor of Sciences (Biology), Professor, Admiral Ushakov State Maritime University (Russia, Novorossiysk),
E-mail: Selifa@mail.ru

Leonov M.G., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Novorossiysk Oncology Clinic № 3 (Russia, Novorossiysk),
E-mail: novonko@yandex.ru

Kuzmenko V.A., senior teacher, Admiral Ushakov State Maritime University (Russia, Novorossiysk),
E-mail: vitya.kuzmenko.62@mail.ru

MEDICO-SOCIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE HEALTH-RELATED QUALITY OF LIFE OF SAILORS IN CONDITIONS OF LONG VOYAGE. The results of questionnaire survey of officers and ratings of commercial ships, who had been given training in the Admiral Ushakov State Maritime University were presented. A new data of questionnaire of command and rank staff of the merchant ships under going in 2017 special professional retraining on the basis of the State Maritime University of the admiral F.F. Ushakov are presented. The assessment of health-related quality of life is conducted among 212 sailors of the tanker fleet, who belong to the age group from 25 to 71. The subjective analysis reveals defections in the quality of life (pain or discomfort) in 46.5% of seafarers, the presence of chronic disease – 35.5% of seafarers. In 9.9% of seamen 50-60 years of age and older a high

arterial blood pressure is noted. The percentage of complaints on health condition in the group command staff was 1.5 time higher in comparison with the rank staff. Complaints and indicators of pathology indicate the insufficient level of diagnosis and medical examinations for seafarers merchant fleet in comparison with the specialists of the Navy.

Key words: health-related quality of life, seafarers, tanker fleet.

Ж.П. Селифонова, д-р биол. наук, проф., Государственный морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова», г. Новороссийск, E-mail: Selifa@mail.ru

М.Г. Леонов, д-р мед. наук, проф., ГБУЗ «Онкологический диспансер № 3» МЗ КК, г. Новороссийск, E-mail: novonko@yandex.ru

В.А. Кузьменко, ст. преп., Государственный морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова», г. Новороссийск, E-mail: vitya.kuzmenko.62@mail.ru

МЕДИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ МОРЯКОВ В УСЛОВИЯХ ДЛИТЕЛЬНОГО ПЛАВАНИЯ

Представлены новые данные анкетного опроса командного и рядового состава торговых судов, проходящих в 2016–2017 гг. специальную профессиональную переподготовку на базе Государственного морского университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова. Оценка качества жизни и здоровья проведена у 212 моряков танкерного флота в возрасте от 25 до 71 года. Субъективный анализ выявил отклонения в качестве жизни (боль или дискомфорт) у 46,5% моряков, наличие хронического заболевания – у 35,5% моряков. В возрастной группе 50–60 лет и выше у 9,9% моряков отмечены высокие показатели артериального давления. Процент жалоб на состояние здоровья в группе командного состава был в 1,5 раза выше в сравнении с рядовым. Жалобы и показатели патологии указывают на недостаточно высокий уровень диагностики и медицинского обследования плавсостава торгового флота в сравнении со специалистами ВМФ.

Ключевые слова: качество жизни, здоровье, плавсостав, танкерный флот.

Введение. Решением ВОЗ профессиональная деятельность моряков включена в перечень профессий особого риска. В литературе описано огромное количество вредных факторов судовой среды и профессиональных вредностей: шум, вибрация, электромагнитное излучение, воздействие токсических газов, частая смена климатических зон, стресс-факторы и т. д. [1; 2]. Поэтому проблема оценки качества жизни, связанной со здоровьем моряков торгового флота «healthrelated quality of life», является одним из наиболее приоритетных направлений деятельности морской медицины [3; 4]. Термин «качество жизни, обусловленное здоровьем» объединяет такие параметры, как оценка состояния здоровья, его сохранение, качество и доступность оказываемой медицинской помощи. Исследование качества жизни это дополнительный и высокоинформативный метод оценки физического, психологического и социального функционирования организма человека. Несмотря на то, что в межрейсовый период проводятся регулярные медицинские обследования плавсостава, по статистике с каждым годом растет количество профессиональных заболеваний моряков. Здоровье персонала судов не всегда соответствует суровым морским условиям, в которых ему приходится работать длительное время. Диагностика заболеваний моряков представляет собой немало трудностей, требует от врачей максимальной мобилизации профессиональных знаний, умений и навыков. Основным методом диагностики по-прежнему остается объективное обследование с использованием традиционных приемов. Однако большая часть моряков попадает на судно с хроническими заболеваниями. С помощью объективного метода обследования подчас невозможно выявить патологию, поскольку половина из обследованных моряков умалчивают жалобы и не обращаются к врачам из-за боязни списания на берег. Анонимная оценка качества жизни, выполненная моряками, позволяет показать более объективную картину состояния их здоровья и очень часто расхожиться с оценкой, полученной медицинскими работниками. Одним из методов исследования качества жизни моряков является анкетирование [5].

Цель исследования – оценка качества жизни, связанного со здоровьем, работников танкерного флота, выполняющих длительные рейсы.

Объекты и методы. Исследовали моряков торгового флота, проходивших в 2016–2017 гг. специальную профессиональную переподготовку на базе Морского тренажерного центра Государственного морского университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова. Всего обследовано 212 моряка танкерного флота, в возрасте от 25 до 71 года (средний возраст 43.7 ± 13.1 года). Обследованный контингент ранжировали с учётом профессиональных групп: командный состав и рядовой состав. Все моряки работали в интернациональных экипажах по 15–25 человек, которые менялись поочередно. Срок непрерывного плавания до отпуска составлял 5–6 месяцев, время прихода из рейса – 1–6 месяцев. Структура выборки была представлена 3 возрастными группами: 1-ю

группу составили 64 опрошенных в возрасте 25–35 лет, 2-ю – 36 человек в возрасте 40–45 лет, 3-ю – 72 опрошенных 50–60 лет и старше. Для оценки качества жизни и здоровья моряков использовали метод анонимного анкетирования. Анкетирование проводили по оценке условий труда, работоспособности (режим труда, трудовой процесс), отдыха, питания, самочувствия и состояния здоровья. В состоянии покоя измеряли артериальное давление. Количественную оценку вредных факторов трудовой деятельности, влияющих на качество жизни и здоровье моряков, производили по 5-ти балльной системе. Среди них рассматривали физические факторы (шум, вибрация, электромагнитное излучение), климатический фактор (жара, холод), химический фактор (нефть), тяжесть труда (вахты, авралы, тревоги), напряженность труда (непрофессионализм, поломки оборудования) и морально-психологические факторы (тревоги/депрессии).

Результаты. Результаты социологического опроса командного и рядового состава торговых судов, проходящих специальную профессиональную переподготовку на базе Государственного морского университета им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, показали, что 46,5% из них предъявляли жалобы на состояние здоровья (боли или дискомфорт различного генеза), 35,5% указывали на наличие хронического заболевания (табл. 1). В 33% случаев респонденты подчеркнули, что иногда у них возникают головные боли, 7% – боль в области сердца и одышку, 18,8% жаловались на изжогу, 20,7% – боли в области шейного и поясничного отделов позвоночника, 8,4% – на частые болезненные мочеиспускания, 20,2% – на нарушение зрения (близорукость, дальнозоркость), 25,9% – на боли в суставах. В возрастных группах от 40 до 71 года со слов респондентов отмечено нарушение слуха – 9,9%, ожирение – 24,5% (на 10–30% у 20,9% моряков, на 110% у 3,6% моряков). В состоянии покоя у 9,9% моряков имелось существенное повышение артериального давления до 150–165 мм рт. ст. (возрастные группы 50–60 лет и 62–71 год). Высокие показатели давления отмечены у 18% работников командного состава, 5,7% – у рядового состава. В целом, процент жалоб на состояние здоровья был в 1,5 раза выше в группе командного состава. Для повышения качества жизни на танкерах 34,8% моряков указали на необходимость улучшения питания, 27,9% – на улучшение санитарно-гигиенических условий труда, 41,8% – на усовершенствование системы занятий физической культурой во время плавания, 2,3% – хотели бы более короткие рейсы.

Оценка моряками качества жизни на судах танкерного флота (по 5-балльной шкале) показала, что основными факторами судовой среды, влияющими на здоровье плавсостава, являются напряженность и тяжесть труда (4,5–5 баллов) (рис. 1). Участие команды в авралах по данным респондентов достигало 60–100%. Шум, химический фактор оценены респондентами в 3–3,5 баллов, морально-психологические факторы (стрессы, депрессия, социальная дезадаптация) и климат (жара) – в 2,5 балла.

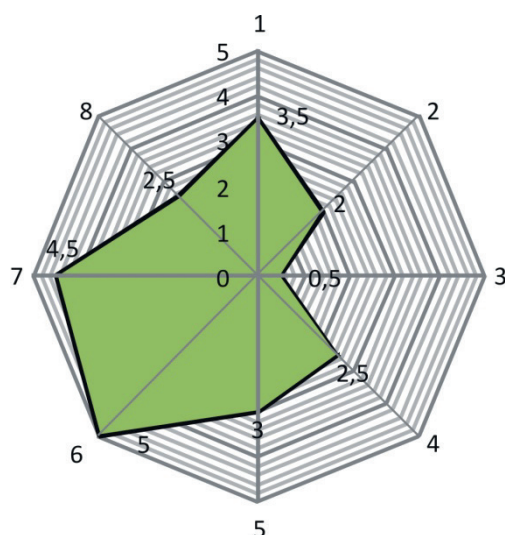


Рис. 1. Оценка моряками танкерного флота качества жизни по 5-ти балльной шкале. Оси диаграммы: 1 – шум, 2 – вибрация, 3 – электромагнитное излучение, 4 – климатический фактор, 5 – химический фактор (нефть), 6 – тяжесть труда (вахты, авралы), 7 – напряженность труда (непрофессионализм, поломки оборудования), 8 – морально-психологические факторы (тревоги, депрессии).

Обсуждение результатов. При анализе отклонений в качестве жизни моряков, обусловленном здоровьем, в разных возрастных группах можно отметить, что основное число жалоб приходится на возрастную группу 50–60 лет и старше. Субъективный анализ выявил отклонения в качестве жизни (боль или дискомфорт) у 46,5% моряков, наличие хронического заболевания у – 35,5% моряков. Функциональные и органические изменения, возникающие в состоянии здоровья моряков, связаны с особенностью труда и отдыха моряков – многомесячное непрерывное воздействие неблагоприятной судовой среды. По

мнению моряков, основными факторами судовой среды, влияющими на здоровье плавсостава, являются напряженность и тяжесть труда. Известно, что за медицинской помощью в рейсе обращаются 70–90% членов экипажей торговых судов [2]. Уровень заболеваемости возрастает пропорционально длительности рейса: к концу второго месяца плавания – на 30–40%, к концу третьего месяца – на 80–100%. Ежегодно, по данным КМОП, отстраняется от работы по причине болезней от 30 до 35 моряков, ограничения по районам плавания получают 2,8% моряков от общего числа обследованных [6]. Заболевания системы кровообращения занимают первое место в структуре патологии моряков дальнего плавания и являются главной причиной списания по состоянию здоровья на берег или на суда каботажного плавания. По результатам периодических медицинских осмотров в России и в Украине выявлено, что патология сердечно-сосудистой системы встречается у 20–50% моряков дальнего плавания, причем более 60–70% выявленной патологии приходится на гипертоническую болезнь и ишемическую болезнь сердца [6–8]. У лиц с гипертонической болезнью, с манифестированными формами атеросклероза и ишемической болезнью сердца чаще (71–82%) наблюдаются сопутствующие заболевания [7]. В то же время, большое количество списаний на берег офицеров и мичманов ВМФ связано, в первую очередь, с психосоматическими заболеваниями, включая острые и хронические стрессы. При этом патология сердечно-сосудистой системы среди военных моряков составляет не более 19,4 % (гипертоническая болезнь) [9]. Высокие показатели качества жизни и здоровья моряков военного флота предопределены их более молодым возрастом ($30,3 \pm 0,3$ года), жесткими медицинскими требованиями, предъявляемыми к лицам, проходящим службу на военном флоте, и хорошим медицинским обеспечением [10]. В отличие от судов торгового флота на военно-морских судах есть врач. Согласно действующим международным правилам, суда торгового флота с численностью экипажа 15–20 человек, выходящие в рейс, должны иметь на борту члена экипажа (второй помощник капитана), ответственного за оказание первой помощи (ПП) и уход за больными и пострадавшими. Функции оказания ПП пострадавшим в море также возлагаются на любого члена экипажа, прошедшего базовые курсы подготовки по оказанию ПП и медицинскому уходу за больными и получившего действующий сертификат международного образца [11]. Таким образом, качество жизни моряков торгового флота, обусловленное здоровьем, ниже аналогичных показателей военных моряков.

Таблица 1

Медико-социологическая характеристика качества жизни и здоровья плавсостава танкерного флота

Профессиональные группы моряков	Командный состав			Рядовой состав				Σ количество
Возрастные группы, лет	25–35	40–45	50–60	25–35	40–45	50–60	62–71	
Количество обследованных	8	28	36	56	48	24	12	212
Систолическое артериальное давление в состоянии покоя выше нормы (150–165 мм рт ст)	1	3	9	0	1	2	5	21
Жалобы респондентов:								
сердечно-сосудистая система (боли в области сердца, одышка)	0	3	5	0	1	2	4	15
нервная система (боли в области позвоночника)	4	7	9	1	1	8	14	44
боли в суставах	5	7	10	4	4	9	16	55
головная боль	5	9	16	6	7	11	16	70
пищеварительная система (изжога)	3	5	9	2	6	5	10	40
мочевыделительная система (частые мочеиспускания, боль внизу живота)	1	2	3	2	2	4	4	18
нарушение зрения (близорукость, дальнозоркость)	7	4	7	5	4	8	8	43
нарушение слуха	0	2	5	0	2	5	7	21
ожирение	4	6	11	4	5	7	15	52

В заключение следует отметить:

1. Проведённое исследование качества жизни работников танкерного флота методом анонимного анкетирования позволило получить дополнительную информацию о состоянии здоровья моряков танкерного флота Краснодарского края. Жалобы и показатели патологии указывают на недостаточно высокий уровень диагностики и медицинского обследования

плассостава торгового флота в сравнении со специалистами ВМФ.

2. Целесообразно для улучшения медицинского обеспечения работников водного транспорта регулярно проводить медико-социологический мониторинг качества жизни моряков, а также ужесточить медицинские требования к состоянию здоровья персонала судов длительных рейсов.

Библиографический список

1. Кубасов Р.В., Лупачев В.В., Попов М.В. Условия жизнедеятельности экипажа на борту морского судна (обзор литературы). *Вестник ГУ МРФ им. адмирала С.О. Макарова*. 2016; № 2; Т. 38: 49 – 56.
2. Мельникова И.П. Влияние производственных факторов на здоровье моряков. *Гигиена и санитария*. 2007; 1: 42 – 44.
3. Вагин В.А. Самооценка здоровья работников водного транспорта. *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. 2012; 4: 28 – 29.
4. Вагин В.А. Динамика качества жизни моряков Сахалинской области, связанного со здоровьем. *Медицина экстремальных ситуаций*. 2012; № 2; Т. 40: 23 – 27.
5. Новик А.А., Ионова Т.И. *Руководство по исследованию качества жизни в медицине*. Редактор Ю.Л. Шевченко. Москва: ЗАО «Олма Медиа Групп», 2007.
6. Желиховский С.Е. *Медицинское обеспечение в системе безопасности мореплавания современного гражданского морского флота*. Автореферат диссертации ... кандидата медицинских наук. Санкт-Петербург: СПб ГМА им. И.И. Мечникова, 2005.
7. Леонов М.Г., Селифонова Ж.П., Писаренко Г.П. Патология сердечно-сосудистой системы у персонала судов торгового флота. *Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ)*. Краснодар: КубГАУ, 2017; № 5; Т. 129 : 37 – 46.
8. Панов Б.В., Балабан С.В., Чебан С.Г. и др. Состояние здоровья моряков по результатам предварительных и периодических медицинских осмотров. Сообщение второе: показатели заболеваемости моряков разных возрастных и стажевых групп. *Актуальные проблемы транспортной медицины*. 2013; Т. 34; № 4: 47 – 56.
9. Светличная Т.Г., Мосягин И.Г., Губерницкая С.В. Компаративный анализ качества жизни российских военных моряков. *Социологический журнал*. 2013; № 1: 75 – 93.
10. Мосягин И.Г. Основные проблемы в состоянии здоровья офицеров и мичманов военно-морского флота. *Экология человека*. 2007; 02: 56 – 58.
11. *Международная Конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года, измененная конференцией 1995 года (ПДМНВ – 78/95)*. Санкт-Петербург: ЦНИИМФБ 2016.

References

1. Kubasov R.V., Lupachev V.V., Popov M.V. Usloviya zhiznedeyatel'nosti `ekipazha na bortu morskogo sudna (obzor literatury). *Vestnik GU MRF im. admirala S.O. Makarova*. 2016; № 2; Т. 38: 49 – 56.
2. Mel'nikova I.P. Vliyaniye proizvodstvennykh faktorov na zdorov'e moryakov. *Gigiena i sanitariya*. 2007; 1: 42 – 44.
3. Vagin V.A. Samoocenka zdorov'ya rabotnikov vodnogo transporta. *Problemy social'noj gigieny, zdavoohraneniya i istorii mediciny*. 2012; 4: 28 – 29.
4. Vagin V.A. Dinamika kachestva zhizni moryakov Sahalinskoj oblasti, svyazannogo so zdorov'em. *Medicina `ekstremal'nyh situacij*. 2012; № 2; Т. 40: 23 – 27.
5. Novik A.A., Ionova T.I. *Rukovodstvo po issledovaniyu kachestva zhizni v medicine*. Redaktor Yu.L. Shevchenko. Moskva: ZAO «Olma Media Grupp», 2007.
6. Zhelikhovskij S.E. *Medicinskoe obespechenie v sisteme bezopasnosti moreplavaniya sovremennogo grazhdanskogo morskogo flota*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata medicinskih nauk. Sankt-Peterburg: SPb GMA im. I.I. Mechnikova, 2005.
7. Leonov M.G., Selifonova Zh.P., Pisarenko G.P. Patologiya serdechno-sosudistoy sistemy u personala sudov togovogo flota. *Politematicheskij setevoy `elektronnyj nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta (Nauchnyj zhurnal KubGAU)*. Krasnodar: KubGAU, 2017; № 5; Т. 129 : 37 – 46.
8. Panov B.V., Balaban S.V., Cheban S.G. i dr. Sostoyaniye zdorov'ya moryakov po rezul'tatam predvaritel'nyh i periodicheskikh medicinskih osmotrov. Soobshcheniye vtoroye: pokazateli zaboлеваemosti moryakov raznykh vozrastnykh i stazhevnykh grupp. *Aktual'nye problemy transportnoj mediciny*. 2013; Т. 34; № 4: 47 – 56.
9. Svetlichnaya T.G., Mosyagin I.G., Gubernickaya S.V. Komparativnyy analiz kachestva zhizni rossijskikh voennykh moryakov. *Sociologicheskij zhurnal*. 2013; № 1: 75 – 93.
10. Mosyagin I.G. Osnovnye problemy v sostoyanii zdorov'ya oficerov i michmanov voenno-morskogo flota. *Ekologiya cheloveka*. 2007; 02: 56 – 58.
11. *Mezhdunarodnaya Konvenciya o podgotovke i diplomirovani moryakov i neseni vahty 1978 goda, izmenennaya konferenciej 1995 goda (PDMNV – 78/95)*. Sankt-Peterburg: CNIIMFB 2016.

Статья поступила в редакцию 27.12.17

УДК 19

Sultanova Z.V., Cand. of Sciences (Psychological), senior researcher, Departament of Traditional Culture and Folklore, Institute of History and Archaeology of the Republic of North Ossetia-Alania (Vladikavkaz, Russia), E-mail: z_sultanova@mail.ru
Besaeva A.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South-Ossetian State University n.a. A.A. Tibilov (Tskhinvali, South Ossetia), E-mail: azabesaeva64@mail.ru

THE FEATURES OF THE BASIC LIFE ORIENTATIONS OF SOUTH AND NORTH OSSETIANS. The article considers the manifestation of potential of subjectivity with modern South and North Ossetians. Their basic life orientations are considered. The authors analyze such tendencies as willing to change yourself or to remain the same, taking or delegation of responsibility, the aspiration to self-actualization or to practical activities, to something new or familiar. The results of the research of the specifics of actualization of their own lives by Ossetians both in 2016 and in 2010 are provided. The authors conclude that major changes occurred during this period focus regional capacity, which is implemented in the form of basic life orientations is due primarily to the changed socio-political life in the South and in the North, probably, the socio-economic conditions of existence.

Key words: subjectivity, life orientation, view of life, Ossetian, life-sustaining activity.

З.В. Султанова, канд. психол. наук, ст. науч. сотрудник отдела традиционной культуры и фольклора, Институт Истории и Археологии РСО-Алания, г. Владикавказ, E-mail: z_sultanova@mail.ru

А.Г. Бесаева, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии Юго-Осетинского государственного университета им. А.А. Тибилева, г. Цхинвал, E-mail: azabesaeva64@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ БАЗОВЫХ ЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЮЖНЫХ И СЕВЕРНЫХ ОСЕТИН

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Министерства образования и науки Республики Южная Осетия в рамках международного научно-исследовательского проекта РГНФ и МОНРЮО «Психологические детерминанты жизнедеятельности современных осетин», проект № 16-26-13003.

В данной статье рассмотрено проявление потенциала субъектности у современных южных и северных осетин. Обсуждаются их базовые жизненные ориентации. Авторы анализируют такие тенденции, как стремление меняться или оставаться прежним, принятие или делегирование ответственности, стремление к самосовершенствованию или к практической деятельности, к новизне или к привычному. Приводятся результаты изучения особенностей осуществления собственной жизни осетинами как в 2016-ом, так и в 2010 г. Авторы делают вывод о том, что произошедшие за этот период серьёзные изменения направленности субъектного потенциала, реализуемого в виде базовых жизненных ориентаций обусловлен прежде всего изменившимися на юге социально-политическим, и на севере, вероятно, социально-экономическими условиями существования.

Ключевые слова: субъектность, жизненные ориентации, жизненная позиция, осетины жизнедеятельность.

Потенциал субъектности находился в сфере пристального внимания многих отечественных и зарубежных специалистов (Ананьев Б.Г., 1996; Леонтьев А.Н., 1975; Панферов В.Н., 1999; Рубинштейн С.Л., 1989 и мн. др.). Наибольшую ясность и системность в понимание внесла отечественный исследователь Коржова Е.Ю. (2002, 2006) [1 – 8] под потенциалом субъектности имеет в виду возможность реализации внутренней активности, целостности, человеческой сущности. Способ реализации потенциала субъектности, по мнению учёного, зависит от индивидуально-специфичной возможности человека взаимодействовать с жизненной ситуацией, непосредственно связывающей её с окружающим миром. Жизненные ориентации являются теми психологическими переменными, которые определяют реализацию субъектного потенциала, влияют на его проявления в жизненных ситуациях. Под жизненной ситуацией понимается фрагмент среды как внешних объективных обстоятельств жизнедеятельности, с которыми происходит непосредственный контакт человека. Имеется в виду ситуация «индивидуальной» жизни. Автор указывает на тот факт, что ситуация – это результат активного взаимодействия личности и среды (Коржова Е.Ю., 2015) [8].

Разработав концепцию человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности, автор эмпирически выделяет базовые компоненты жизненных ориентаций, с положительным и отрицательным полюсами. К ним относятся: изменчивость (стремление изменяться) – стабильность (стремление оставаться прежним) – Ои (см. табл. 1); внутренний локус контроля (принятие ответственности) – внешний локус контроля (делегирующие ответственности) – Ол; направленность на освоение внутреннего мира (стремление к самосовершенствованию) – направленность на освоение внешнего мира (стремление к практической деятельности) – Оо; подвижность (стремление к новизне) – инертность (стремление к привычному) – Оп; преобразование жизненных ситуаций (творчество) – адаптация к жизненным ситуациям (приспособление) – От. Жизненные ориентации формируют жизненную позицию личности: активная-пассивная (субъектная-объектная) – О.

Субъект-объектное взаимодействие во времени и пространстве жизнедеятельности формирует поле жизнедеятельности и определяет особенности внутренней картины жизнедеятельности и выбор стратегий поведения. Личность в данном контексте понимается как духовно-нравственный субъект жизненного пути.

Степень и специфика субъектной включенности в жизненную ситуацию, как мера зависимости внутреннего мира от внешнего, определяют активность участия субъекта в построении собственной жизни и характеризуют базовые жизненные ориентации.

Изучение базовых компонентов Жизненных Ориентаций южных и северных осетин, осуществляется нами с 2010 года при помощи **Опросника жизненных Ориентаций** Коржовой Е.Ю. (2002).

Выборку в 2016 г., отвечающей условиям репрезентативности, составили 371 человек. Из них 172 – осетины (южные), проживающие в г. Цхинвал, и 199 – осетины (северные), проживающие в г. Владикавказ. В 2010 г. в исследовании участвовали 73 южных и 64 северных осетин. Респонденты в обеих выборках различаются по полу и возрасту в равном соотношении.

Принципиальных различий по базовым компонентам жизненных ориентаций, явившимися центральными феноменами в исследовании 2016 г. в Осетии не обнаружено. Лишь выявлено, что южные осетины более склонны преобразовывать жизненные ситуации (От, при $p=0,04$), северные же чаще предпочитают адаптироваться к ним. Использование данного инструмента в предыдущем исследовании 2010 года также показало небольшую разницу между представителями двух субэтносов. Северяне тогда более тяготели к взаимодействию с новыми жизненными ситуациями (Оп, при $p=0,015$). На юге же отдавали предпочтение привычным проявляя большую инертность. Между тем, анализ количественных данных **в целом по осетинам**, включая южных и северных – обнаружил серьёзные изменения за период с 2010 по 2016 г.

Так, осетины чаще **стали видеть активность вовне**, в ущерб собственной. Они делегируют активность при взаимодействии с проблемными жизненными ситуациями внешним условиям и объектам (О), принимая более пассивную позицию. Представители обоих субэтносов **в меньшей степени испытывают тенденцию измениться внутренне (Ои)**, а также **стремятся к привычным жизненным ситуациям**, избегая новизны (Оп) и **стереотипно взаимодействуя с ними**, предпочитая адаптироваться, а не преобразовывать их (От). Для осетин стал более актуальным **мир внешний**, в ущерб внутреннему (Оо). Что касается **ответственности** за проблемные жизненные ситуации, то обнаружилась **устойчивая тенденция брать её на**

Таблица 1

Различия по базовым компонентам жизненных ориентаций у осетин в 2010 и 2016

Базовые компоненты жизненных ориентаций	2010 г.	2016 г.	P
Итоговый показатель (О)	5,96±2	5,49±1,8	0,005
Трансситуационная изменчивость (Ои)	6,16±2,2	5,58±1,9	0,001
Трансситуационный локус контроля (Ол)	5,55±2	6,17±1,8	0,000
Трансситуационное освоение мира (Оо)	6,74±1,9	6,22±1,8	0,002
Трансситуационная подвижность (Оп)	6,3±2,1	5,7±1,8	0,001
Трансситуационное творчество (От)	6,27±2,4	5,34±2,1	0,000

себя (Ол), не разделяя её с внешними условиями существования.

На основании вышесказанного можно полагать, что у осетин за 6 лет произошло снижение возможности реализации внутренней активности, человеческой сущности, что в свою очередь указывает на выраженную тенденцию спада субъектного потенциала.

Наибольший вклад в столь интенсивные изменения этнической общности в целом, как оказалось, внесли северяне. В **Северной Осетии** за истекший период произошло значительно больше изменений. Здесь к временному периоду в 6 лет оказался чувствительным целый ряд базовых компонентов жизненных ориентаций. Обнаруживает себя **умножающаяся пассивность** жизненной позиции, люди склонны субъектно «выключаться» из проблемных жизненной ситуации, то есть **делегируют активность** (О, при $p=0,08$). Можно полагать, что наблюдается тенденция спада реализации внутренней активности. Нижеперечисленные различия во многом подтверждают данное предположение. Для северян более актуальным стало изменение внешнего мира, но не внутреннего (Ои, при $p=0,04$). Северяне стали отдавать предпочтение устоявшемуся, **дистанцируясь от непривычных жизненных ситуаций** (Оп, при $p=0,001$). Также **осуществимо перестали преобразовывать жизненные ситуации**, вносить в них творческую составляющую, предпочитая приспособиться к ним (От, при $p=0,02$). Субъективный контроль сместился в сторону **повышения личной ответственности** за преодоление жизненных проблем (Ол, при $p=0,05$). Лишь баланс в освоении внутреннего и внешнего мира нечувствителен ко временному периоду в 6 лет (Оо). То есть соотношение между стремлением к самосовершенствованию и стремление к практической деятельности на севере осталось неизменным.

Южную Осетию менее коснулись перечисленные общие тенденции. Южане за истекший период от ярко-выраженной ориентированности на внутренний мир, **стали более внимательны и к миру внешнему**, стремясь его освоить (Оо, при $p=0,025$). Ответственность за проблемные ситуации они стали возлагать на внешние обстоятельства (Ол, при $p=0,05$), чаще **осуществляя субъективный контроль над ними**. Другие феномены жизненных ориентаций не претерпели значимых изменений.

Полагая, что столь серьезные изменения направленности субъектного потенциала, реализуемого в виде базовых жизненных ориентаций обусловлен прежде всего изменившимися на юге социально-политическим, и на севере, вероятно, социально-экономическими условиями существования. Кроме того, закономерно возникает вопрос о масштабах изменений. Являются ли они этно-обусловленными, либо представляют собой частный случай общих социальных тенденций в целом по России. Дальнейший анализ с позиций этнической психологии и исторических наук позволит ответить на вопросы о природе столь значимых изменений в осуществлении собственной жизни у современных осетин [9].

Вышеизложенное позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Базовые психологические особенности осуществления собственной жизни у южных и северных осетин во многом схожи.
2. В настоящее время южные осетины более склонны преобразовывать жизненные ситуации, северяне же чаще предпочитают адаптироваться к ним.
3. В 2010 г. северяне более тяготели к взаимодействию с новыми жизненными ситуациями. На юге же проявляли большую инертность и отдавали предпочтение привычным ситуациям.
4. За период с 2010 по 2016 гг. направленность субъектного потенциала при осуществлении собственной жизни у осетин в целом, включая северных и южных, претерпела серьезные изменения.
5. За период с 2010 по 2016 гг. осетины (представители обоих субэтносов) чаще стали делегировать активность при взаимодействии с проблемными жизненными ситуациями внешним условиям и объектам, принимая более пассивную жизненную позицию.
6. За период с 2010 по 2016 гг. для осетины (представители обоих субэтносов) более актуальным стал мир внешний, в ущерб внутреннему (Оо). Кроме того, они в меньшей степени стали испытывать тенденцию изменяться внутренне.
7. За период с 2010 по 2016 гг. осетины (представители обоих субэтносов) стали чаще стремиться к привычным жизненным ситуациям, избегая новизны и стереотипно взаимодействуя с ними, предпочитая адаптироваться, а не преобразовывать их).
8. За период с 2010 по 2016 гг. осетины (представители обоих субэтносов) ответственность за проблемные жизненные ситуации, стали возлагать на себя, не разделяя ее с внешними условиями существования.
9. У северных осетин за 6 лет произошел спад реализации субъектного потенциала.
10. Северные осетины за истекшие шесть лет стали чаще дистанцироваться от непривычных жизненных ситуаций, стремясь к устоявшемуся. Они реже преобразовывают проблемные жизненные ситуации, предпочитая приспособиться к ним. Более актуализировались внешние условия жизнедеятельности, в ущерб внутренним личностным изменениям. Они менее склонны разделять ответственность с внешними условиями жизни, сохранив без изменений стремление к практической деятельности, делегируя при этом активность вовне в проблемных ситуациях, как бы признавая: «я принимаю ответственность за проблемы, и признаю действия, но сделать что-либо затрудняюсь».
11. Южные осетины за истекший период от выраженной погруженности во внутренний мир, стали более внимательны и к миру внешнему, стремясь его освоить. Ответственность за проблемные ситуации они стали реже возлагать на внешние обстоятельства чаще осуществляя субъективный контроль над ними. Другие базовые особенности осуществления своей жизни не претерпели значимых изменений.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. *Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды*. Москва, Воронеж, 1996.
2. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, 1975.
3. Панферов В.Н. *Практическая психология профессия XXI века*. Санкт-Петербург, 1999.
4. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодетальности. К философским основам современной педагогики. *Вопросы философии*. 1989; 4: 89 – 96.
5. Коржова Е.Ю. Личностные предпосылки субъективной картины жизненного пути северных и южных осетин. *Исследование и проектирование в социальной работе: материалы V заочной Международной научно-практической конференции*. Омск, 2011: 34 – 39.
6. Коржова Е.Ю. *Психологическое познание судьбы человека*. Санкт-Петербург, 2002.
7. Коржова Е.Ю. *Психология жизненных ориентаций человека*. Санкт-Петербург, 2006.
8. Коржова Е.Ю. *Введение в психологию жизненных ситуаций: учебное пособие*. Санкт-Петербург, 2015.
9. Султанова З.В., Сиукаева А.Г., Газзаева-Супрунова Н.М., Газзаева М.З. Возрастные особенности восприятия жизни южными осетинами. *Исследование и проектирование в социальной работе: материалы V заочной Международной научно-практической конференции*. Омск, 2011: 184 – 190.

References

1. Anan'ev B.G. *Psihologiya i problemy chelovekoznanija: Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, Voronezh, 1996.
2. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva, 1975.
3. Panferov V.N. *Prakticheskaya psihologiya professiya XXI veka*. Sankt-Peterburg, 1999.
4. Rubinshtejn S.L. Princip tvorcheskoj samodeyatelnosti. K filosofskim osnovam sovremennoj pedagogiki. *Voprosy filosofii*. 1989; 4: 89 – 96.
5. Korzhova E.Yu. Lichnostnye predposylki sub'ektivnoj kartiny zhiznennogo puti severnyh i yuzhnyh osetin. *Issledovanie i proektirovanie v social'noj rabote: materialy V zaочноj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Omsk, 2011: 34 – 39.
6. Korzhova E.Yu. *Psihologicheskoe poznanie sud'by cheloveka*. Sankt-Peterburg, 2002.
7. Korzhova E.Yu. *Psihologiya zhiznennyh orientacij cheloveka*. Sankt-Peterburg, 2006.
8. Korzhova E.Yu. *Vvedenie v psihologiyu zhiznennyh situacij: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg, 2015.
9. Sultanova Z.V., Siukaeva A.G., Gazzaeva-Suprunova N.M., Gazzaeva M.Z. Vozrastnye osobennosti vospriyatiya zhizni yuzhnyimi osetinami. *Issledovanie i proektirovanie v social'noj rabote: materialy V zaочноj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Omsk, 2011: 184 – 190.

Статья поступила в редакцию 22.01.18

УДК 159

Ustinova L.G., Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Police colonel, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol branch (Stavropol, Russia), E-mail: Larisa151@inbox.ru

Sultanova M.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Police colonel, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Stavropol branch (Stavropol, Russia), E-mail: sultan_777@mail.ru

THE INFLUENCE OF EXTREME SITUATIONS ON THE PERSONALITY AND ACTIVITY OF ARTS STAFF. The article examines how extreme situations affect the identity of employees at Internal Affairs Department (IAD) and the solution of their professional tasks. A characteristic is given of the main types of extreme situations (according to A.M. Stolyarenko), with which IAD employees encounter in the course of their professional activities. The main groups of factors that cause extreme situations in the activity of ATS officers are described. The positive and negative aspects of extreme situations are detailed, and it is studied how they affect the mentality of employees. The basics of the impact of extreme stress factors on individuals are disclosed, according to I.O. Kotenev's research. The research uses the results of available Russian and foreign research to highlight the most optimal conditions for ensuring personal psychological security, in particular, at risk.

Key words: extreme situations, extreme psychological factors, mental stress, positive aspects of extreme conditions, negative aspects of extreme conditions, psychological security.

Л.Г. Устинова, канд. социол. наук, доц., полковник полиции, нач. каф. общеправовых дисциплин, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: Larisa151@inbox.ru

М.В. Султанова, канд. филол. наук, полковник полиции, доц. каф. общеправовых дисциплин, Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: sultan_777@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ НА ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОТРУДНИКОВ ОВД

В статье рассматривается, каким образом экстремальные ситуации влияют на личность сотрудников ОВД и решение их профессиональных задач. Дается характеристика основным типам экстремальных ситуаций (по А.М. Столяренко), с которыми сотрудники ОВД сталкиваются в процессе своей профессиональной деятельности. Описываются основные группы факторов, вызывающих экстремальные ситуации в деятельности сотрудников ОВД. Также детализируются положительные и отрицательные стороны экстремальных ситуаций и как они сказываются на психике сотрудников. На основе имеющегося отечественного и зарубежного опыта освещаются наиболее оптимальные условия обеспечения личной психологической безопасности, в частности, при риске.

Ключевые слова: Экстремальные ситуации, экстремально-психологические факторы, психическое напряжение, положительные стороны экстремальных условий, отрицательные стороны экстремальных условий, психологическая безопасность.

Деятельность работников ОВД нередко протекает в конфликтных ситуациях, психологически напряженных, опасных для жизни обстоятельствах, связанных с применением оружия.

При этом нередко простая проверка документов или замечание в адрес задержанного гражданина или опрос, очная ставка или допрос нарушителя связаны для сотрудника ОВД с сильным

Таблица 1

Основные типы экстремальных ситуаций (по А.М. Столяренко)

№	Тип экстремальной ситуации	Название	Характеристика
1	Первый тип	Объективно экстремальные ситуации	Особо трудные ситуации, вызываемые явлениями внешней среды (вооруженная борьба, пожары, стихийные бедствия, массовые беспорядки, терроризм, эпидемии, крупные аварии, катастрофы, чрезвычайные обстоятельства). Данные ситуации нарушают общественную безопасность, порядок на конкретной территории.
2	Второй тип	Потенциально экстремальные ситуации	Объективные сложности, трудности, опасности в них выражены неявно, существуют в потенции, как скрытая угроза (дорожное автомобильное движение предполагает возможность возникновения ДТП). Переход потенциальной угрозы в реальность зависит от объективного развития событий, так и от действий человека.
3	Третий тип	Лично спровоцированные (виктимные) экстремальные ситуации	Риск, трудности и опасности порождаются самим человеком, его намеренным или ошибочным выбором, поступками, действиями (межличностные (бытовые) конфликты, возвращение ночью домой, употребление алкоголя, наркотиков, совершении правонарушений). Причина таких ситуаций в человеке, в его недостаточной социальной и психологической сформированности (моральных, мотивационных, деловых, психологических качеств), слабости педагогических свойств (образованности, воспитанности, развитости), а также результат упущений в работе с ним.
4	Четвёртый тип	Воображаемые (фантазийные, мнимые, иллюзорные) экстремальные ситуации	Эти ситуации создаются людьми тревожными, эмоциональными, мнительными. Этому сопутствуют, как правило, обстановка слухов, социальных и природных катаклизмов, отсутствия достоверной информации и т.п. Профилактика таких слухов, доведение достоверной информации, разъяснительная работа, которую должны проводить участковые уполномоченные полиции, есть своеобразная работа по недопущению таких экстремальных ситуаций.

Таблица 2

Основные группы факторов, вызывающих экстремальные ситуации в деятельности сотрудников ОВД

Экстремальные профессионально-психологические факторы	Экстремальные морально-психологические факторы
<ul style="list-style-type: none"> - <i>неопределенность</i>: практически всегда работникам правоохранительных органов приходится действовать в обстановке информационной неопределенности: неясности, нехватки информации, обилии информации (устаревшей и неточной, достоверной и лживой, определенной и противоречивой); - <i>риск</i>: в правоохранительной деятельности он присутствует практически постоянно, причем степень риска, вероятность неудачи здесь повышенные. Сами виды риска многообразны: риск освобождения от должности, риск получения физического повреждения, риск ухода преступника от ответственности, риск срыва решения служебной задачи, риск нарушения сроков, риск получения взыскания, риск для своей жизни, риск для граждан, риск для своего авторитета и морального престижа и т.п. - <i>дефицит времени</i>: экстремальные ситуации заставляют профессионала действовать быстро, реагировать на изменения немедленно и адекватно, не отставая от темпа изменения обстановки и развития событий; - <i>новизна, необычность</i>: экстремальные ситуации отличаются определенной уникальностью, требующей действовать не шаблонно, а гибко, находчиво, с умом, напрягая свои возможности; - <i>внезапность</i>: большинство сложных условий или еще большее их усложнение происходит резко, радикально меняя ситуацию. Это требует от работника готовности к таким усложнениям, бдительности, умения не поставить себя в сложное положение, не растеряться; - <i>высокие нагрузки</i>: при чрезвычайных обстоятельствах личному составу нередко приходится решать задачи в условиях лишения (возможных нарушений приема пищи, условий для отдыха и сна, соблюдения личной гигиены и пр.) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>опасность для здоровья и жизни граждан</i>, находящихся в зоне происходящих экстремальных событий, а также – своих коллег и себя лично; - <i>человеческие потери</i>, лишения, разруха: гибель людей, трупы, жертвы, страдания, горе людей, их нужда, переносимые тяготы, материальный ущерб, призывы о помощи и др.; - <i>резкая активизация криминального элемента</i> – неожиданный переход его от имитации правопослушания к агрессии с применением физической силы, а в зонах чрезвычайных обстоятельств – мародерство, кражи, грабежи, разбои, бандитизм, использование мирных граждан для прикрытия своего отхода и др.; - <i>общая дезорганизация жизни на территории</i>, в городе, на дороге и пр., необычное поведение граждан (паника, толпы, беженцы, истерия, агрессивность); - <i>большая значимость происходящих событий</i>, понимание личной причастности к ним; - <i>сознание ответственности за свои решения</i>, поступки, действия и достижение необходимого профессионального результата; - <i>солидарность</i>, выражающиеся в понимании необходимости действовать совместно, согласованно со своими сослуживцами и взаимодействующими подразделениями, не подводить друг друга, оказывать взаимную поддержку и выручку, следовать примеру других и самому показывать пример; - <i>пример старших, начальников, командиров</i> – фактор, особенно сильно сказывающийся в трудных, опасных условиях. Боевая мудрость гласит: «Если побегит командир, солдат обгонит его на пять километров»; - <i>подкуп</i> – в экстремальных условиях и правонарушители, преступники попадают в критические, безвыходные ситуации и готовы пообещать, предложить, дать работникам правоохранительных органов все, чтобы только спастись, получить хотя бы передышку. Это сразу психологически ставит сотрудника перед моральным выбором – профессионального предательства или верности долгу, присяге, чести.

психическим напряжением и могут сопровождаться «психологическим взрывом», который может перерасти в острейшее противоборство. В последнее десятилетие наблюдается тенденция уращения таких ситуаций и обстоятельств.

В настоящий момент ситуации, условия или обстоятельства, которые оказывают сильное психологическое воздействие на всех, в том числе на работников ОВД, называются *экстремальными*.

Экстремальные ситуации создают большие сложности в решении профессиональных задач, особенно работников ОВД, сказываются на успешности действий по охране правопорядка, требуют от сотрудников ОВД психологической устойчивости и специальной подготовленности, основанной на сформированных умениях действовать при таких условиях.

А.М. Столяренко выделяет четыре основных психологических типа экстремальных ситуаций (табл. 1) [1]:

Экстремальные ситуации, условия, обстоятельства содержат в себе различные факторы, которые оказывают психологическое воздействие на граждан и работников правоохранительных органов. Можно выделить две основные группы таких факторов:

- экстремальные морально-психологические факторы;
- экстремальные профессионально-психологические факторы (табл. 2).

Попав в экстремальные условия, сотрудники ОВД испытывают большие и нередко предельные нагрузки, выполняя необходимые профессиональные действия. То, что происходит в психике сотрудников, неизбежно отражается на качестве их профессиональных действий.

Экстремально-психологические факторы могут оказывать как *положительное влияние на психику сотрудников ОВД, так и отрицательное* (табл. 3).

Отрицательные проявления в психической деятельности отражаются на действиях и поступках сотрудников. При пе-

реходе через предел полезности напряжения у сотрудников утрачиваются творческая способность, адекватное понимание происходящего; действия делаются шаблонными и не полностью отвечающими обстановке. При дальнейшем росте интенсивности психического напряжения под влиянием возникших отрицательных психологических явлений начинают появляться ошибки даже в отработанных умениях и навыках, их число постепенно увеличивается, а сами они делаются более грубыми; результативность быстро уменьшается. При возникновении предельного напряжения появляются грубейшие ошибки; всякие инструкции и рекомендации «вылетают из головы»; возникают проявления открытой трусости, отказа от выполнения рискованных поручений, проявления безволия нечестности, обмана и др. [2].

Если перенапряжение продолжает увеличиваться и дальше переходит критическую точку К, когда наступает запредельное напряжение и происходит срыв психической деятельности – потеря способности понимать окружающее и отдавать отчет в своем поведении. Срыв может выражаться в тормозной форме (ступор, психологический шок, оцепенение, безразличие, полная пассивность и равнодушие, потеря сознания и др.) или истерической (паническое, бессмысленное, хаотическое поведение).

Отрицательные явления возникают и в плохо подготовленных группах: нездоровые и пессимистические настроения, слухи, недовольство, отрицательные мнения, ослабление дисциплины, нарушения уставных и служебных норм поведения, склонность к неумеренному употреблению спиртного, конфликты во взаимоотношениях, паника [2].

При этом положительные проявления так же имеют не только индивидуальный, но и *групповой* характер. Доказано, что в боевых подразделениях, отрядах, частях, отличающихся высокой подготовленностью, наблюдаются укрепление морально-психологического климата, здоровое общественное мнение и оптими-

Таблица 3

Положительные и отрицательные влияния на психику сотрудников ОВД экстремальных факторов

Положительные проявления влияния экстремальных факторов на психику	Отрицательные проявления влияния экстремальных факторов на психику
<ul style="list-style-type: none"> - боевое возбуждение (в пределах полезности), повышенная энергичность и активность, большая настойчивость и упорство в достижении целей; - деятельностный максимализм, выраженный в страстном стремлении добиться высокого результата, - обостренное чувство долга, ответственности и решимости, соединенное с желанием безусловно и качественно решать стоящие задачи; - полная самомотивированность, проявление всех сил и возможностей в ходе решения задач; - повышенная внимательность, бдительность, быстрая и четкая работа мысли; - собранность и постоянная готовность к любым неожиданностям, к быстрым реакциям на изменение обстановки и возникновение опасности; - устойчивость к временным неудачам 	<ul style="list-style-type: none"> - растерянность, беспокойство, нерешительность, замедленность реакций; - боязнь неудачи, страх перед ответственностью, подчинение своего поведения мотиву избегания неудачи любой ценой (вместо стремления к максимально возможному успеху); - ухудшение сообразительности, наблюдательности, оценки обстановки, проявления провалов памяти и иллюзий восприятия; - снижение активности, настойчивости, находчивости и изобретательности в достижении цели, повышение склонности к поиску оправданий; - постоянное чувство усталости, слабости, неумения мобилизоваться; - обострение чувства самосохранения, захватывающего порой все сознание и становящегося единственной побудительной силой поведения; - рост раздражительности, потеря контроля над собой и др.

стическое настроение, взаимоотношения подчиняются боевым и служебным интересам, учащаются проявления взаимопомощи, слаженного взаимодействия в экстремальной ситуации, проявления товарищества, взаимной поддержки, следование профессиональным и боевым традициям и др.

Зарубежный и отечественный опыт показывает, что важными условиями обеспечения личной психологической безопасности (особенно в ситуации риска) являются:

- владение приемами психологической саморегуляции, применяемыми непосредственно перед ситуацией опасности, в ситуации опасности и сразу после нее.

- усвоение определенной «модели поведения» в ситуации опасности, позволяющей выполнять профессиональную задачу и не пострадать лично;

- знания о психофизиологических процессах, происходящих в организме человека в ситуации опасности и др. [3].

Практический опыт позволяет утверждать, что при качественной морально-психологической и профессионально-психологической подготовке, при серьезной личной работе сотрудника над собой все возможные отрицательные влияния экстремальных условий на него и его действия могут быть успешно нейтрализованы.

Библиографический список

1. Прикладная юридическая психология. Под редакцией А.М. Столяренко. Москва, 2001.
2. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика. Москва, 2002.
3. Васильев В.В. Экстремальные ситуации. Психологические основы обеспечения личной безопасности сотрудников в экстремальных ситуациях. Available at: https://studopedia.su/4_12534_ekstremalnie-situatsii-psihologicheskie-osnovi-obespecheniya-lichnoy-bezopasnosti-sotrudnikov-v-ekstremalnih-situatsiyah.html

References

1. Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya. Pod redakciej A.M. Stolyarenko. Moskva, 2001.
2. Stolyarenko A.M. 'Ekstremal'naya psihopedagogika. Moskva, 2002.
3. Vasil'ev V.V. 'Ekstremal'nye situacii. Psihologicheskie osnovy obespecheniya lichnoj bezopasnosti sotrudnikov v 'ekstremal'nyh situatsiyah. Available at: https://studopedia.su/4_12534_ekstremalnie-situatsii-psihologicheskie-osnovi-obespecheniya-lichnoy-bezopasnosti-sotrudnikov-v-ekstremalnih-situatsiyah.html

Статья поступила в редакцию 22.01.18

УДК 378

Vuchonovich A. (Bosnia and Herzegovina), postgraduate, Department of Social and Differential Psychology, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: miki_001@mail.ru

THE SPECIFICS OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN SERBIA. The article presents the results of a study of the patriotic education of Serbian youth. The study was conducted in Belgrade, where 200 students of the age of 20-25 (100 young men and 100 girls) were questioned. An analysis of the questionnaire data shows that Serbian students, first of all, sing out love for their Motherland as the main definition of patriotism, and its additional manifestations in protection, respect for the people and the country. They are positive about patriotism and believe that the patriotic spirit exists in Serbia. Serbian youth loves their homeland, and considers themselves patriots, but many consider patriotism to be exclusively a politically colored phenomenon. At the same time, the Serbian youth are not afraid of criticism, and frankly express their feelings. They believe that patriotism depends on education, but what patriotic upbringing is for them is not yet clear. Therefore, they are skeptical of the influence of the school, as a form of pressure on students.

Key words: patriotism, student youth, Serbia, upbringing, education.

А. Вученович, аспирант 2-го года, каф. социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: miki_001@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СЕРБИИ

В данной статье представлены результаты исследования патриотического воспитания сербской молодежи. Исследование проводилось в Белграде, где было проведено анкетирование 200 студентов возраста 20 – 25 (100 юношей и 100 девушек). Анализ анкетных данных показал, что сербские студенты, прежде всего, выделяют любовь к своей Родине как основное

определение патриотизма, и его дополнительные проявления в защите, уважения к народу и стране. Положительно относятся к патриотизму и считают, что патриотический дух в Сербии существует. Сербская молодёжь любит свою Родину, и считает себя патриотами, но многие считают патриотизм исключительно политически окрашенным феноменом. При этом сербская молодёжь не боится критики, и откровенно выражает свои чувства. Считают, что патриотизм зависит от воспитания, но что такое патриотическое воспитание для них пока ещё не ясно. Поэтому скептически относятся к влиянию школы, как вида давления на учеников.

Ключевые слова: патриотизм, студенческая молодёжь, Сербия, воспитание, образование.

Понятие патриотизма – не однозначное явление на сегодняшнем этапе развития социума. Это понятие можно охарактеризовать как общественное и даже как личное отношение каждого индивида на происходящие в обществе изменения. Таким образом, представления о патриотизме имеют разные видения. Рассматривая это в историческом аспекте, можно сказать, что он всегда существовал, только в разные эпохи имел разные толкования [1].

Тем не менее, в это понятие в первую очередь входит феномен идентичности [2]. Попробую это проанализировать это на своём примере. То, что я – сербка не делает меня лучше, ни хуже, но я знаю, кто я. Моя идентичность кардинально не изменится при смене гражданства. Мои убеждения не изменятся также при разделении страны, потому что во мне остаётся самое главное – это мои чувства, то воспитание и атмосфера, где я родилась и выросла.

Воспитание начинается в семье [3]. Родители передают детям свой опыт, культуру и ценности которые они сами уже усвоили. Не важно, сколько мы противостоим этим убеждениями, от родительского влияния мы не можем убежать. Исследовать эту проблему достаточно сложно [4]. Тут все взаимосвязано – культура, образование, структура семьи, внутренние отношения, финансовая обеспеченность, и т. д. [5; 6]. Это часто является сугубо личным компонентом жизни любой личности, и каждый не всегда готов его раскрывать.

Более объективно можно рассматривать воспитательное влияние школы, государства и СМИ на формирование патриотизма. Государство влияет стихийным образом на людей путём средств массовых коммуникаций. Это создаёт дискуссии политического характера на темы патриотизма и национализма, часто упоминается и шовинизм [7; 8].

В этой связи нами поставлена цель нашей работы, где мы попытались выявить особенности патриотического воспитания в Сербии.

Для исследования нами была создана анкета, направленная на изучение особенностей патриотического воспитания сербских студентов и их отношение к патриотизму вообще. Созданная нами анкета состоит из 40 вопросов разного характера, на которые испытуемые сами должны дать полный ответ. Данная анкета позволяет опрашиваемым иметь полную свободу высказаться и внести дополнительные размышления по поводу представленной темы после заданных вопросов. Вопросы построены на основе проблем, которые были приведены в научной литературе по аспектам патриотизма. Объектом нашего исследования стали сербские подростки.

Первая часть вопросов была направлена на выявления у молодёжи понятия патриотизма, его содержание, характеристики и значение. Вторая часть направлена на рассмотрение патриотического воспитания среди молодёжи и потребностей в этом в у современного сербского общества.

Организация исследования. Исследование проводилось, в Белграде, столице Сербии. Участие в анкетировании приняло 200 студентов математического и гуманитарного профиля, возраста 20 – 25 лет. Из них выборка состояла из 100 девушек и 100 юношей. Им предлагалось ответить на вопросы анкеты, время не ограничивалось. В аудитории присутствовал и преподаватель, который следил за дисциплиной.

Результаты исследования. Всех испытуемых мы разделили по половому признаку, где учитывалось разное психофизическое развитие юношей и девушек, разные понимания патриотизма и мира вообще через призму их социальной роли сербских студентов, обусловленной их половым различиям.

Ниже кратко представим вопросы анкетирования и полученные данные.

1. Что Вы подразумеваете под словом «патриотизм»?

Ваше определение этого понятия. Полученные ответы были следующие. **Девушки:** 40% девушек подчеркнули любовь к Родине, 28% – к стране и народу, а 14% – к государству как власти и территории. Кроме того, многие из них добавили, что патриотизм ещё означает любовь и уважение к своей культуре, ре-

лигии, истории, защита и борьба за добро страны, но при этом уважение других народов и культур. Одна из них подчеркнула, что это право любого человека. 18% девушек не знали ответ на вопрос – наверное, не смогли сформулировать своё мнение из-за смутного представления о самом патриотизме, а одна вообще не поняла вопрос.

Юноши: 46% мальчиков определило патриотизм как любовь к Родине, 25% к стране, 14% к государству и 11% к народу, с учётом уважения, защиты, борьбы и преданности, приношении доброго. Только 2% юношей отразили мнение о преувеличении значимости своего государства.

2. Какие основные характеристики патриотизма, по Вашему мнению?

На этот вопрос большинство испытуемых повторили ответ на первый вопрос, считая, что патриотизм и есть любовь к Родине, ее уважение, любовь к народу и стране, а также добавили те качества как понимание, доверие, защита, гордость, борьба, ностальгия, моральность, толерантность, поддержка. Все это относится к Родине как стране в целом.

Но 33% девушек и 28% юношей не знали ответ на вопрос, даже если они уже дали своё определение патриотизма.

3. Патриотизм для Вас имеет положительное или отрицательное значение? Девушки положительно ответили в 70%, отрицательно в 10%, в зависимости от ситуации – 12%, не смогли ответить – 8%. **Юноши** положительно ответили в 80%, отрицательно в 5%, в зависимости от ситуации – 10%, не смогли ответить – 5%

4. Как Вы думаете, в Сербии на сегодняшний день присутствует патриотический дух? Девушки положительно ответили в 85%, отрицательно в 3%, не очень – 2%, достаточно – 10%. **Юноши** положительно ответили в 70%, отрицательно в 10%, не очень – 15%, достаточно – 5%.

5. Вы любите свою Родину? Девушки положительно ответили в 80%, отрицательно в 20%. **Юноши** положительно ответили в 95%, отрицательно в 5%.

6. Вы иногда испытывали патриотические чувства? Девушки положительно ответили в 70%, отрицательно в 15%, не знали, как ответить – 10%, и без ответа – 5%. **Юноши** положительно ответили в 95%, отрицательно в 5%.

При сравнении с предыдущим вопросом возникли некоторые противоречия, особенно у девушек: многие ответили, что любят свою Родину, но мало испытывают патриотические чувства. Поэтому возникает сомнение, что они еще не совсем точно себе представляют, что такое патриотизм.

7. Считаете ли Вы себя патриотом и почему? Большая часть девушек и юношей утвердительно ответили на этот вопрос, в основе которого они считают, что:

- любят свою Родину и народ, даже если не всегда согласны с её поступками;
- ценят свои корни, знают, что куда бы судьба не отнесла, вернутся в Сербию;
- любят её, но жили бы и работали в другом месте;
- несмотря на плохие условия, не переедут в другую страну;
- хотят сделать изменения и улучшить жизнь всем;
- живут в ней, помогают, сколько могут стране;
- очень любят её и всегда будут бороться за Сербию;
- если была бы возможность, жили бы в другой стране, но сердце всегда осталось бы в Сербии.

Отрицательные ответы были связаны с тем, что:

- их тяготит, что никогда не сделали ничего важного для страны;
- Сербия не умеет признать своих ошибок;
- любят её, но нет желания быть патриотом.

Также были ответы, которые показывали неясность, как это объяснить: люблю, но не знаю, патриот я или нет.

Заключение. Таким образом, исследование литературы и проведение анкетирования сербских студентов показало, что общественно-образовательное и семейное воспитание напрямую влияет на особенности патриотического сознания сербских мо-

лодых людей. Это видно: по влиянию государства в области образования и воспитания, политического воздействия через социально-политическую рекламу, через общественно-политические организации, акцентирование внимания социума на природные и культурные ценности, через основы домашнего воспитания и создание собственной национальной идеи, что способствует развитию всё более положительного отношения к своей стране и тем самым появлению гордости и патриотических чувств.

Подводя итоги нашей исследовательской работы, можем сделать следующие выводы:

1. Сербские студенты, прежде всего, выделяют любовь к своей Родине как основное определение патриотизма, и его дополнительные проявления в защите, уважения к народу и стране.

2. Положительно относятся к патриотизму и считают, что патриотический дух в Сербии существует.

3. Сербская молодёжь любит свою Родину, и считает себя патриотами, но многие считают патриотизм исключительно политически окрашенным явлением. Они созвучны со своим народом и реально оценивают достоинства своей страны, уважают другие народы и считают себя достаточно толерантными.

4. Сербская молодёжь не боится критики и откровенно выражает свои чувства. Считают, что патриотизм зависит от воспитания, но что такое патриотическое воспитание для них пока ещё не ясно. Поэтому скептически относятся к влиянию школы, как вида давления на учеников.

Библиографический список

1. Вукович Р. *Школа и воспитание в духе югославского социалистического патриотизма*. Белград, 2001: 58 – 78.
2. Росандич Р. *Патриотическое воспитание в учебниках*. Белград, 2010: 89 – 96.
3. Росандич Р. *Патриотическое воспитание в учебниках*. Белград, 2015: 77 – 90.
4. Плут Д. *Социалистические образцы в учебниках*. Белград, 2014: 55 – 78.
5. Глебов В.В. Китайские и африканские студенты в московских вузах. *Азия и Африка сегодня*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
6. Глебов В.В., Аракелов Г.Г. Организация досуговой деятельности школьников как средство профилактики агрессивного асоциального поведения в детско-подростковой среде. *Вестник МГУКИ*. 2012; 6: 146 – 151.
7. Глебов В.В. Китайский студент в российской столице: социообразовательная адаптация. *Азия и Африка сегодня*. 2013, 1: 45 – 51.
8. Живкович Е. *Особенности осуществления патриотического воспитания в Сербии*. Белград, 2010.

References

1. Vukovich R. *Shkola i vospitanie v duhu yugoslavskogo socialisticheskogo patriotizma*. Belgrad, 2001: 58 – 78.
2. Rosandich R. *Patrioticheskoe vospitanie v uchebnikah*. Belgrad, 2010: 89 – 96.
3. Rosandich R. *Patrioticheskoe vospitanie v uchebnikah*. Belgrad, 2015: 77 – 90.
4. Plut D. *Socialisticheskie obrazy v uchebnikah*. Belgrad, 2014: 55 – 78.
5. Glebov V.V. Kitajskie i afrikanske studenty v moskovskih vuzah. *Aziya i Afrika segodnya*. 2013; 12 (677): 59 – 60.
6. Glebov V.V., Arakelov G.G. Organizaciya dosugovoj deyatel'nosti shkol'nikov kak sredstvo profilaktiki agressivnogo asocial'nogo povedeniya v detsko-podrostkovoj srede. *Vestnik MGUKI*. 2012; 6: 146 – 151.
7. Glebov V.V. Kitajskij student v rossijskoj stolice: socioobrazovatel'naya adaptaciya. *Aziya i Afrika segodnya*. 2013, 1: 45 – 51.
8. Zhivkovich E. *Osobennosti osuschestvleniya patrioticheskogo vospitaniya v Serbii*. Belgrad, 2010.

Статья поступила в редакцию 12.02.18

УДК 373.3

Martyshev A.V., postgraduate, Department of Forensic Ecology with a Course of Human Ecology, PFUR (Moscow, Russia),
E-mail: alex.markus@mail.ru

FEATURES OF PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT AND ADAPTATION OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE. The article presents an analysis of features of psychosocial development and adaptation of primary school children. It is shown that the formation and mastery of the higher mental functions of the child takes place in the course of interaction of the younger student with the social reality, where age education is an indicator of personal development. It is revealed that establishment of relationship with social environment of the child is connected with educational activity, mastering of generalization, formation of arbitrariness and visual-figurative thinking in younger schoolchildren. The analysis of socio-economic changes in Russian society significantly affects the mental and personal development of younger students. It is noted that at the present stage of development of society there is ignoring the social environment and the specifics of the child's development. The focus in society is a significant threat and has in the near future, unpredictable social and psychological consequences for society.

Key words: psychosocial development of child, younger schoolchildren, adaptation, higher mental functions.

A.B. Мартышов, соискатель каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: alex.markus@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлен анализ особенности психосоциального развития и адаптации детей младшего школьного возраста. Показано, что формирование и овладение высшими психическими функциями ребёнка проходит в ходе взаимодействия младшего школьника с социальной действительностью, где возрастные образования являются показателем личностного развития. Выявлено, что установление взаимоотношения с социальным окружением ребёнка связано с учебной деятельностью, овладение обобщения, формированием произвольности и наглядно-образного мышления у младших школьников. Анализ социально-экономических изменений в российском обществе значимо отражается на психическом и личностном развитии младших школьников. Отмечается, что на современном этапе развития общества происходит игнорирование социального окружения и специфики развития ребёнка. Данная направленность в обществе является значимо опасной и несет в недалеком будущем непредсказуемые социально-психологические последствия для социума.

Ключевые слова: психосоциальное развитие ребёнка, младшие школьники, адаптация, высшие психические функции.

Проблема психосоциального развития и адаптации детей младшего школьного возраста по-прежнему считается важной и актуальной проблемой на современном этапе развития российского общества.

Формирование и овладение высшими психическими функциями (ВПФ) в ходе онтогенеза, их социогенез проходит в ходе взаимодействия младшего школьника с социальной действительностью в процессе деятельности и общении, где качествен-

ные возрастные образования являются показателем личностного развития [1; 2].

Необходимо отметить, что психологическое принятие младшим школьником своего нового социального статуса проявляется в отказе от «дошкольных» поведенческих паттернов и усвоение новых ориентаций и установлении внутренней позиции школьника. К ним мы можем отнести такие позиции, как положительное отношение ребёнка к школе и процессу познания; попытке усвоения школьником социально-одобряемого поведения; к признанию младших школьников авторитета учителя как источника знаний и умений [3].

Изменение детской психики связано с переходом от дошкольного к младшему школьному возрасту. Эта динамика связана с изменением социального положения ребёнка в системе отношений с социумом. Эти взаимоотношения начинают центрироваться вокруг ребёнка при поступлении в начальную школу и оказывают влияние на его поведение и новые достижения [4].

Новые взаимоотношения с социальным окружением связаны с учебной деятельностью младшего школьника и в овладении обобщений [5].

В этот период идет формирование произвольности и наглядно-образного мышления. Формирования уровня произвольности отмечается у большинства детей младшего школьного возраста.

Психологические новообразования ребёнка тесным образом связаны с игровой и учебной деятельностью. В процессе её осуществления у ребёнка устанавливаются особые условные отношения с взрослыми.

Важно также отметить, что этот возраст связан с так называемым «кризисом семи лет». Это достаточно условный термин, если иметь в виду паспортный возраст ребёнка. Интересен тот факт, что паспортный возраст ребёнка может не всегда совпадать с биологическим возрастом. По мнению М.М. Безруких биологический возраст – это уровень морфологического и психологического развития организма, который может быть сравним со средними возрастными характеристиками группы (популяции) [5].

Адаптационный характер функциональной работы организма ребёнка определяется не паспортным, а биологическим возрастом организма. При психологической дезадаптации ребёнка разница в возрасте может составлять от полутора до двух лет [5; 6]. В связи с этим организация обучения в школе должна базироваться на биологическом возрасте ребёнка, где в полной мере должны учитываться его психо-типологические особенности и уровень развития физиологических, психофизиологических и психологических процессов [7]. Такой подход даст возможность будущему ученику сформировать базисные системы физической, познавательной и эмоциональной сфер ребёнка и включить их в более сложные виды деятельности, обеспечивающие систематическое обучение в школе [5; 7].

При не соблюдении этих базисных систем могут не до конца быть сформированы ВПФ, что может вызвать у ребёнка трудности в обучении в школе и часто они несут нарушения в эмоциональной и коммуникативной сферах личности школьника. В ходе образовательного процесса должно учитываться достигнутое у ребёнка психического и психофизиологического развития [5].

Формирование и становление психических механизмов внимания, восприятия и эмоциональной активности являются психофизиологической основой выбора ведущей деятельности школьника – ролевой игры. Именно в игровой деятельности младшего школьника, базирующийся на основе эмоциональной активации ребёнок может усваивать учебный материал, быть замотивирован и принимать нормы отношений с социальным окружением. Только на их основе происходит развитие его мотивационно-потребительской сферы [4].

Структурно-функциональное созревание лобных долей у детей младшего школьного возраста создаёт психофизиоло-

гические условия для перехода от игры с открытой ролью и скрытыми правилами к игре с открытыми правилами и скрытой ролью, которые требуют от школьника высокой степени произвольного поведения. При этом ребёнок может получать удовольствие от принятия норм и правил поведения, которые позволяют ему в будущем выстраивать внутренние программы поведения [4].

Всё это даёт толчок для развития творческих возможностей ребёнка и формированию саморегуляции психических функций, например, внимания, некоторых волевых качеств.

В младшем школьном возрасте, по мере формирования произвольности в психической деятельности ребёнка, особое место начинают занимать дидактические игры, которые организуются в близком социальном окружении личности. Такие игры хорошо себя зарекомендовали в дошкольном обучении и в детских садах как средство обучения и воспитания дошкольников.

Вместе с тем, в силу морфофункциональной незрелости ассоциативных полей коры (фронтальные части), дидактические игры не могут у детей полностью подменить ролевую игру. По мере взросления ребёнка существенное значение для него приобретают различные формы продуктивной деятельности, такие как конструирование, рисование, лепка и вырезывание.

На ранних стадиях у младших школьников наблюдается переход от дооперационального мышления к мышлению на уровне конкретных операций. Мышление у младших школьников постепенно превращается в логическое. Дети становятся способными устанавливать причинно-следственные связи. Это создаёт фундамент для систематического и концептуального рассуждения на уровне конкретных операций с использованием приёмов логических выводов и умозаключений.

Психофизиологический анализ базовых составляющих ВПФ у детей 5 – 6 лет даёт возможность рассматривать данный возрастной период с позиций морфофункционального развития регуляторных структур как сензитивный для формирования произвольной деятельности, пространственного восприятия, пространственных и временно-пространственных представлений. Исходя из этого, можно заключить, что образовательный процесс у младших школьников крайне необходим и может быть выстроен на основе знания психологических и психофизиологических особенностей детей этого возраста [6].

Современные социально-экономические изменения в российском обществе значимо отражаются на психическом и личностном развитии младших школьников. Общая тенденция особенностей развития современного детства заключается в том, что социальное окружение ребёнка игнорирует специфику дошкольного и младшего школьного возраста и его фундаментальное значение для полноценного развития личности. Данная направленность в обществе является значимо опасной, которая несёт в недалеком будущем непредсказуемые социально-психологические последствия для социума.

Таким образом, формирование и овладение высшими психическими функциями в ходе онтогенеза проходит в ходе взаимодействия младшего школьника с социальной действительностью, где возрастные образования являются показателем личностного развития. Установление взаимоотношения с социальным окружением связано с учебной деятельностью младших школьников и в овладении ребёнком обобщений действий и формированием произвольности наглядно-образного мышления.

Анализ социально-экономических изменений в российском обществе значимо отражается на психическом и личностном развитии младших школьников. К сожалению, на современном этапе развития общества отмечается игнорирование социального окружения ребёнка и специфики развития младшего школьного возраста. Данная направленность в обществе является значимо опасной и несёт в недалеком будущем непредсказуемые социально-психологические последствия для социума.

Библиографический список

1. Айзман Р.И., Казин Э.М., Федоров А.И., Шинкаренко А.С. Проблемы и задачи здоровьесберегающей деятельности в системе образования на современном этапе. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014. 1: 9 – 17.
2. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: В 6 т. Москва, 1984; Т. 4.
3. Даначева М.Н., Шастун С.А., Глебов В.В. Особенности психоэмоциональной сферы и адаптации учащихся средних классов, проживающих в разных условиях столицы. *Агаджаньяновские чтения*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2016: 42 – 43.
4. Литвинова, Н.А. Комплексный медико-физиологический и психолого-педагогический мониторинг показателей здоровья, адаптации и развития субъектов образовательного процесса. *Труды Кузбасской комплексной экспедиции*. 2004; Том 1: 93 – 103.
5. Безруких М.М. *Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: Методология анализа, формы, методы, опыт применения*. Москва, 2002.

6. Мартышов А.В., Горюнова С.В., Глебов В.В., Шастун С.А. Влияние тренинга по каратэ на динамику психо-эмоциональной устойчивости и обучения школьников. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Медицина. 2017; Т. 21; № 1: 7 – 13.
7. Сидельникова Н.Ю., Глебов В.В., Рязанцева М.А. Уровень кратковременной памяти и адаптации младших школьников, проживающих в разных средовых условиях Москвы. *Агаджанянские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. 2016: 121 – 122.

References

1. Ajzman R.I., Kazin `E.M., Fedorov A.I., Shinkarenko A.S. Problemy i zadachi zdorov'esberegayushej deyatel'nosti v sisteme obrazovaniya na sovremennom `etape. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014. 1: 9 – 17.
2. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij*: V 6 t. Moskva, 1984; T. 4.
3. Danacheva M.N., Shastun S.A., Glebov V.V. Osobennosti psiho`emocional'noj sfery i adaptacii uchashchisya srednih klassov, prozhivayuschih v raznyh usloviyah stolicy. *Agadzhanovskie chteniya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2016: 42 – 43.
4. Litvinova, N.A. Kompleksnyj mediko-fiziologicheskij i psihologo-pedagogicheskij monitoring pokazatelej zdorov'ya, adaptacii i razvitiya sub`ektov obrazovatel'nogo processa. *Trudy Kuzbasskoj kompleksnoj `ekspedicii*. 2004; Tom 1: 93 – 103.
5. Bezrukih M.M. *Zdorov'esberegayushchie tehnologii v obsheobrazovatel'noj shkole: Metodologiya analiza, formy, metody, opyt primeneniya*. Moskva, 2002.
6. Martyshev A.V., Goryunova S.V., Glebov V.V., Shastun S.A. Vliyanie treninga po karat'e na dinamiku psiho`emocional'noj ustojchivosti i obucheniya shkol'nikov. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Medicina. 2017; T. 21; № 1: 7 – 13.
7. Sidel'nikova N.Yu., Glebov V.V., Ryazanceva M.A. Uroven' kratkovremennoj pamyati i adaptacii mladshih shkol'nikov, prozhivayuschih v raznyh sredovyh usloviyah Moskvy. *Agadzhanovskie chteniya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2016: 121 – 122.

Статья поступила в редакцию 12.02.18

УДК 373.01

Ryazantseva M.A., postgraduate, Department Social and Differential Psychology PFUR (Moscow, Russia),

E-mail: m_ryazanceva@mail.ru

Martyshev A.V., postgraduate, Department of Forensic Ecology with a Course of Human Ecology, PFUR (Moscow, Russia),

E-mail: alex.markus@mail.ru

IDENTIFY THE LEVEL OF ANXIETY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN OF THE CAPITAL CITY. The article presents a comprehensive study of the psycho-emotional sphere of school children, as well as the state of adaptation processes. The study is conducted with the participation of 162 healthy primary school children (86 boys and 76 girls from 8.2 to 9.1 years of age) living in different environmental conditions of the Metropolitan area. The research tools include the following methods: Test of Spielberger – Khanin, Test "Drawing of a school". The analysis of the data obtained from the sample showed that the combination of adverse and beneficial effects of environmental and social environment, and vice versa, the action of the environmental factors are partially leveled, which is reflected in the levels of the anxiety of schoolchildren.

Key words: anxiety, schoolchildren, megapolis, adaptation.

M.A. Рязанцева, соискатель каф. социальной и дифференциальной психологии Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: m_ryazanceva@mail.ru

А.В. Мартышов, соискатель каф. судебной экологии с курсом экологии человека, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: alex.markus@mail.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА

В статье представлено комплексное исследование по изучению психоэмоциональной сферы и состояния адаптационных процессов младших школьников. Изучение проводилось с участием 162 практически здоровых младших школьников (86 мальчиков и 76 девочек в возрасте от 8,2 до 9,1 лет), проживающих в разных средовых условиях столичного мегаполиса. Исследовательским инструментарием стали следующие методики: Тест Спилбергера – Ханина, Тест «Рисунок школы». Анализ полученных данных исследуемой выборки показал, что при сочетании неблагоприятного и благоприятного воздействия экологической и социальной среды, и наоборот, действия факторов среды частично нивелировались, что отражалось на уровнях тревожности младших школьников.

Ключевые слова: тревожность, младшие школьники, мегаполис, адаптация.

Общепризнано, что ведущими критериями психофизического здоровья человека выступает физическое развитие и адаптационные возможности организма, являющиеся объективными индикаторами состояния окружающей среды [1]. Неблагоприятное воздействие комплекса средовых факторов: негативное воздействие экологических условий в районе проживания, социальный статус семьи, информационная нагрузка и перегрузка в общеобразовательных учреждениях – влияют на организм ребенка [2; 3]. Условия жизни в мегаполисе модифицируют механизмы возрастного развития основных систем жизнеобеспечения организма [4 – 8].

Организация и методы исследования. Комплексные исследования по изучению психоэмоциональной сферы младших школьников, а также состояния адаптационных процессов проводились с участием 162 практически здоровых младших школьников, из них 86 мальчиков и 76 девочек в возрасте от 8,2 до 9,1 лет (второклассники).

Были сформированы 4 сравнительных групп СГ1–СГ4. В первую подгруппу СГ1 вошли дети, проживающие в ЮБАО и

имеющие неблагоприятное влияние социальной среды. Вторая подгруппа СГ2 имела высокий социально-экономический статус при неблагоприятном влиянии экологической среды ЮБАО. В третью подгруппу СГ3 вошла часть младших школьников из ЮБАО, которая имела низкий социально-экономический статус и благоприятные экологические условия. В четвертую подгруппу СГ4 вошли младшие школьники, которые проживали на территории ЮБАО в благоприятной экологической и социальной среде.

Исследовательским инструментарием стали проективные методики: Тест Р. Томмла, М. Дорки, В. Амена, Тест «Рисунок школы»

Полученные результаты. Анализ полученных данных исследования психо-эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста, проживающих в разных средовых условиях г. Москвы показал следующие результаты

Тест тревожности (Спилбергера-Ханина). Сравнительный анализ уровней тревожности учащихся средней школы, проживающих на территориях с разными средовыми условиями представлен на рисунке 1.

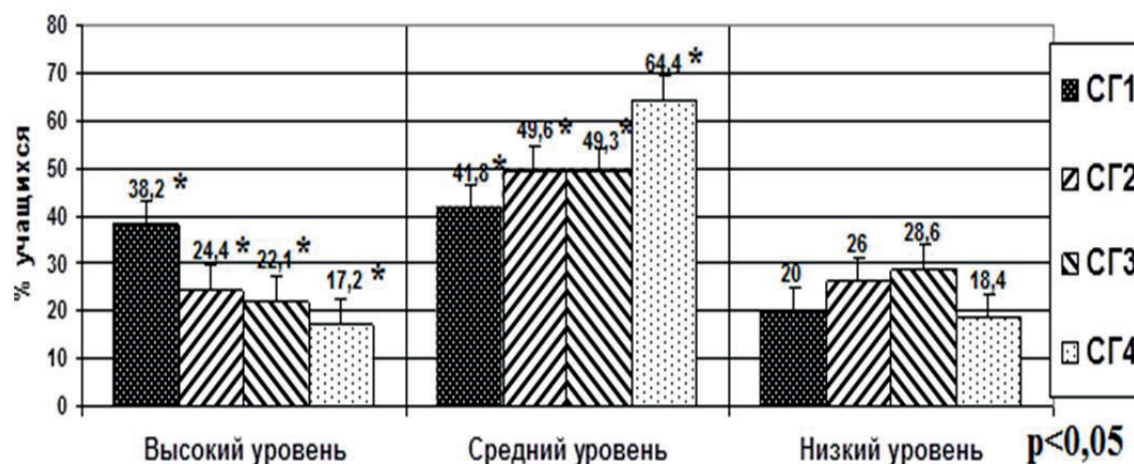


Рис. 1. Среднегрупповые показатели (%) уровней ситуативной тревожности учащихся средней школы по тесту Спилбергера – Ханина ($n=162$, $*p < 0,05$)

Известно, что индикатором негативного состояния психоэмоциональной сферы индивида является показатель ситуативной тревожности [9] и особенно высокие значения его уровня (>45 баллов). На рис. 1 видно, что показатели уровня «высокий» ситуативной тревожности отмечался у учащихся средней школы группы СГ1, где неблагоприятное сочетание экологических и социальных факторов дало самый большой процент встречаемости по этому показателю – 38,2%. Разнонаправленные действия экологических и социальных факторов снижало процент встречаемости учащихся по показателю «высокий» уровень ситуативной тревожности в подгруппе СГ2 и СГ3 и составило 24,4% и 22,1% соответственно. В подгруппе СГ4 показатель «высокий» уровень ситуативной тревожности учащихся составил 17,2%.

Личностная тревожность, имеющая у человека биологическую составляющую, была выявлена у учащихся группы СГ1 по показателю уровень «высокий» личностной тревожности, где он составил 33,3% (рис.2), а в группах СГ2 и СГ3 21,1% и 20,6% соответственно. В СГ4 этот показатель по уровню «высокий» личностной тревожности составил 15,7%.

Таким образом, анализ влияние факторов окружающей среды показал разное воздействие на психоэмоциональную сферу младших школьников, где разное сочетание неблагоприятного и благоприятного комплекса факторов среды может отражаться на уровнях тревожности младших школьников.

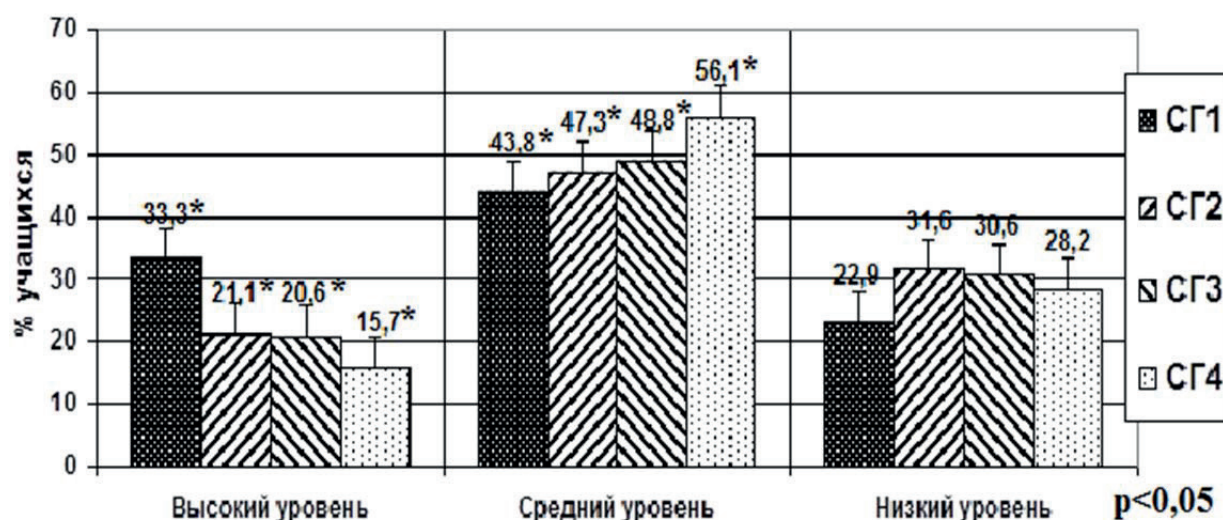


Рис. 2. Среднегрупповые показатели (%) уровней личностной тревожности учащихся средней школы по тесту Спилбергера – Ханина ($n=162$, $*p < 0,05$)

Библиографический список

- Shastun S.A., Glebov V.V., Gazi Kh., Bondarenkova A.L., Belozvetova L.I., Ochilov A.O., Ahmadaliev Zh.B., Cleves M.M., Mohamed Z., Lafi O., Rima O. Symptoms of seasonal affected disorders (sad) and reduction quality of life (qol) as predictors of decreasing the functional reserves of the organism in African medical students during study and life in Moscow. *Эколого-физиологические проблемы адаптации: материалы XVII Всероссийского симпозиума*. 2017: 263–265.
- Агаджанян Н.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. *Проблемы адаптации и учение о здоровье: учебное пособие*. Москва: Издательство РУДН, 2006.
- Глебов В.В. Выявление комплекса социальных факторов среды, влияющих на здоровье школьников в столичном мегаполисе. *Актуальные вопросы экологии человека: социальные аспекты: сборник научных статей участников Международной научно-практической конференции*. В 3-х томах. Ответственный редактор Г.М. Хасанова. 2017: 159 – 164.
- Казин Э.М., Свиридова И.А., Федоров А.И., Шерер Т.И. Оценка здоровья на основе интеграции психолого-педагогических и медико-физиологических подходов. *Валеология*. 2016; 2: 40 – 43.
- Литвинова Н.А. *Роль психофизиологических показателей в механизме адаптации к умственной физической деятельности: монография*. КГУ-Кемерово, 2012.
- Питкевич М.Ю., Араkelов Г.Г., Глебов В.В. Стрессоустойчивость как основа психического здоровья личности человека. *Экология, здоровье и образование в XXI веке. Глобальная интеграция современных исследований и технологий: материалы III Кавказского экологического форума*. 2017: 196 – 199.

7. Сидельникова Н.Ю., Глебов В.В., Радыш И.В. Сравнительный анализ умственной работоспособности и интеллекта детей младшего школьного возраста, проживающих в разных средовых условиях столичного мегаполиса. *Технологии живых систем*. 2015; Т. 12; № 3: 13 – 17.
8. Суворова И.Ю., Глебов В.В. Социальное исключение как одна из форм дезадаптации человека. *Экология, здоровье и образование в XXI веке. Глобальная интеграция современных исследований и технологий*: материалы III Кавказского экологического форума. 2017: 228 – 231.
9. Тарасова О.Л., Казин Э.М., Фёдоров А.И., Игишева Л.Н., Четверик О.Н. Комплексная оценка нейродинамических и вегетативных показателей у подростков: возрастные, гендерные и типологические особенности. *Физиология человека*. 2017; Т. 43; № 1: 45 – 54.

References

1. Shastun S.A., Glebov V.V., Gazi Kh., Bondarenkova A.L., Belozvetova L.I., Ochilov A.O., Ahmadaliev Zh.B., Cleves M.M., Mohamed Z., Lafi O., Rima O. Symptoms of seasonal affected disorders (sad) and reduction quality of life (qol) as predictors of decreasing the functional reserves of the organism in African medical students during study and life in Moscow. *Ekologo-fiziologicheskie problemy adaptatsii*: materialy XVII Vserossiyskogo simpoziuma. 2017: 263-265.
2. Agadzhanian N.A., Baevskiy R.M., Berseneva A.P. *Problemy adaptatsii i uchenie o zdorov'e*: учебное пособие. Москва: Izdatel'stvo RUDN, 2006.
3. Glebov V.V. Vyavlenie kompleksa social'nyh faktorov sredy, vliyayuschih na zdorov'e shkol'nikov v stolichnom megapolise. *Aktual'nye voprosy 'ekologii cheloveka: social'nye aspekty: sbornik nauchnyh statej uchastnikov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. V 3-h tomah. Otvetstvennyy redaktor G.M. Hasanova. 2017: 159 – 164.
4. Kazin E.M., Sviridova I.A., Fedorov A.I., Sherer T.I. Ocenka zdorov'ya na osnove integratsii psihologo-pedagogicheskikh i mediko-fiziologicheskikh podhodov. *Valeologiya*. 2016; 2: 40 – 43.
5. Litvinova N.A. *Rol' psihofiziologicheskikh pokazatelej v mehanime adaptatsii k umstvennoj fizicheskoj deyatel'nosti*: monografiya. KGU-Kemerovo, 2012.
6. Pitkevich M.Yu., Arakelov G.G., Glebov V.V. Stressoustojchivost' kak osnova psihicheskogo zdorov'ya lichnosti cheloveka. *Ekologiya, zdorov'e i obrazovanie v XXI veke. Global'naya integratsiya sovremennyh issledovanij i tehnologii*: materialy III Kavkazskogo ekologicheskogo foruma. 2017: 196 – 199.
7. Sidel'nikova N.Yu., Glebov V.V., Radysh I.V. Sravnitel'nyj analiz umstvennoj rabotosposobnosti i intellekta detej mladshego shkol'nogo vozrasta, prozhivayuschih v raznyh sredovyh usloviyah stolichnogo megapolisa. *Tehnologii zhivykh sistem*. 2015; Т. 12; № 3: 13 – 17.
8. Suvarova I.Yu., Glebov V.V. Social'noe iskluyenie kak odna iz form dezadaptatsii cheloveka. *Ekologiya, zdorov'e i obrazovanie v XXI veke. Global'naya integratsiya sovremennyh issledovanij i tehnologii*: materialy III Kavkazskogo ekologicheskogo foruma. 2017: 228 – 231.
9. Tarasova O.L., Kazin E.M., Fedorov A.I., Igisheva L.N., Chetverik O.N. Kompleksnaya ocenka nejrodynamichekikh i vegetativnykh pokazatelej u podrostkov: vozrastnye, gendernye i tipologicheskie osobennosti. *Fiziologiya cheloveka*. 2017; Т. 43; № 1: 45 – 54.

Статья поступила в редакцию 12.02.18

УДК 159.9.072, 159.9.075

Ayvarova N.G., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),
E-mail: n_aivarova@ugrasu.ru

Naumova M.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),
E-mail: naumova_maria@mail.ru

Mironov A.V., Cand. of Sciences (Psychology), Director of Institute, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),
E-mail: a_mironov@ugrasu.ru

THE PARTICULAR FEATURES OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE YOUTH AMONG INDIGENOUS PEOPLES OF THE NORTH. The article describes the results of scientific research on what are the particular features of the psychological health of the youth among indigenous peoples of the North. The work reveals the importance of the research on the issues of psychological health of youth, features of socialization and social adaptation of the youth of the North. The concept of psychological health is revealed, its components are identified and their contents are described. The interaction between components of psychological health, age characteristics and social situation of the development of the personality of a young person is identified at the theoretical level. The task of the article is to describe characteristics of psychological health and their dependence on such factors as: ethnicity, gender identity, educational level, family membership and parents' employment. The research uses a cross-cultural approach, the results of the research on students from indigenous peoples of the North are compared with the results of the research on students – representatives of the Russian ethnos. The research is significant for the expansion and deepening of the knowledge about the psychological health of young people, about problems of socialization and social adaptation of students from among the indigenous peoples of the North. The results can be used to forecast regional social phenomena, to support specialists working with youth, as well as in the realization of FSES of general and professional education, focused on personal results.

Key words: psychological health, students, social adaptation, social success, indigenous peoples of the North.

Н.Г. Айварова, канд. психол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: n_aivarova@ugrasu.ru

М.В. Наумова, канд. психол. наук, доц. Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: naumova_maria@mail.ru

А.В. Миронов, канд. психол. наук, директор гуманитарного института Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск, E-mail: a_mironov@ugrasu.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЁЖИ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА

Статья публикуется при финансовой поддержке РФФИ и Правительства ХМАО-Югры, № 17-16-86011 «Этнорегиональные особенности психологического здоровья и социальной мобильности студенческой молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера».

В статье приводятся результаты исследования особенностей психологического здоровья молодёжи коренных народов Севера; раскрывается значимость исследования проблемы психологического здоровья молодёжи, особенности социализации и социальной адаптации молодёжи Севера. Раскрыто понятие психологического здоровья, выделены компоненты и описано их содержание, на теоретическом уровне раскрыта взаимосвязь компонентов психологического здоровья с возрастными характеристиками и социальной ситуацией развития личности молодого человека. Целью данной статьи является

описание особенностей психологического здоровья и их зависимости от таких факторов как: этническая принадлежность, половая идентификация, уровень образования, состав семьи и трудовая занятость родителей. В исследовании использовался кросс-культурный подход, результаты исследования студентов из числа коренных народов Севера сравнивались с результатами студентов – представителей русского этноса. Данное научное исследование значимо для расширения и углубления знаний о психологическом здоровье молодёжи, о проблемах социализации и социальной адаптации учащейся молодёжи из числа коренных малочисленных народов Севера. Полученные результаты могут быть использованы для прогноза региональных социальных явлений, для поддержки специалистов, работающих со студенческой молодёжью, а также при реализации ФГОС общего и профессионального образования, ориентированного на личностные результаты.

Ключевые слова: психологическое здоровье, студенты, социальная адаптация, социальная успешность, коренные малочисленные народы Севера.

Введение

За последние десятилетия мир стал информационным, техническим, удалённым от естественных условий жизни человека. Данные обстоятельства особенно негативно сказываются на жизни и развитии коренных малочисленных народов Севера. Народы Севера, традиционно ведущие сельскохозяйственный образ жизни, занимающиеся промыслами и сохраняющие в своём укладе некоторые черты родоплеменного строя, находятся сейчас на грани исчезновения как этносов. К основным особенностям современной социализации детей коренных малочисленных народов Севера можно отнести:

1. Большинство из числа коренных малочисленных народов Севера проживают в сельской местности. В общественном сознании проживание в городе в нашей стране закрепилось как более престижное. Выражения «деревня», «село» часто используются в разговорной речи как негативные. Ребёнок с детства осознаёт (причём, часто именно с помощью взрослых, в том числе и сельских взрослых) низкий социальный статус сельского жителя, что может негативно сказаться в целом на Я-концепции личности [1].

2. Принадлежность к этническому меньшинству. Практика показывает, что осознание индивидом своей принадлежности к группе этнических меньшинств довольно часто сопровождается неадекватной самооценкой, которая может сопровождаться двойко: во-первых, может наблюдаться внутренний конфликт самооценок, когда параллельно имеют место высокая персональная самооценка и низкая оценка своей этнической группы; во-вторых, может формироваться низкая персональная самооценка. Причём, чем ниже оценивается своя этническая группа, тем больше выражена эта тенденция. И то и другое приводят к различным формам личностной деструкции и социальной дезадаптации [1; 2].

3. Дети коренных народов Севера – билингвы. Основным типом билингвизма, характерным для России, является национально-русское двуязычие. Дети малочисленных народов с раннего детства осознают, что статус их родного языка ниже, чем русского, поэтому такой билингвизм не является социально престижным.

4. Многие дети коренных малочисленных народов Севера с первого класса вынуждены обучаться в общеобразовательных учреждениях с этнокультурной составляющей содержания образования, в отрыве от родного дома, от родителей. Проблемы семейного неблагополучия среди коренных народов Севера многие исследователи связывают именно с интернатским воспитанием уже нескольких поколений аборигенов, «не прожившим» полноценно собственный опыт семейного воспитания [1].

Все вышеперечисленные факторы социализации оказывают влияние на становление и развитие молодого человека, представителя коренных малочисленных народов Севера.

За последнее время у народов Севера произошло изменение во взглядах на жизнь: появились представители интеллигенции: учёные, писатели, врачи; сформировалось стремление молодёжи к повышению уровня образования, к изменению бытовых и культурных условий жизни, к расширению профессиональной деятельности. Однако возможности формирования трудового потенциала современного поколения малочисленных народов Севера раскрыты далеко не полностью, и во многом зависят от состояния их физического и психологического здоровья.

Здоровье является условием успешного функционирования жизнедеятельности человека, и во многом определяет качество жизни [3]. В последнее время в рамках социально-психологических исследований активно ведётся изучение психологического здоровья личности, выделение его основных компонентов, критериев; актуален вопрос поиска взаимосвязи между личностными особенностями человека и показателями психологического здоровья.

Дать общее определение понятию «психологическое здоровье» современной науке пока не удалось, однако рассмотрение данного феномена неразрывно связано с той или иной теорией. На сегодняшний день в научной литературе представлено множество теорий, описывающих различные подходы к описанию здоровой личности. Свои определения и взгляды относительно здоровой личности высказывали представители бихевиоризма (Б.Ф. Skinner, А. Бандура и др.), психоанализа (З. Фрейд, Г. Салливан, К. Хорни), гуманистической психологии (Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу).

В рамках исследования нам интересна точка зрения А.В. Козлова, который считает, что психологическое здоровье представляет собой феномен, состоящий из ряда сфер, каждая из которых имеет различную частоту встречаемости, то есть занимает различную часть общего психологического здоровья. Среди сфер можно выделить душевное равновесие, просоциальную ориентацию, физическое благополучие, гуманистическую позицию, стремление быть собой, творческое самовыражение, семейное благополучие, духовность, ориентацию на цель, интеллектуальное совершенствование [4].

Необходимо уточнить, что показатели психологического здоровья зависят от специфики возраста.

К психологическим характеристикам юношеского возраста можно отнести [5]:

- усвоение мужской или женской роли (складывание индивидуальной структуры своего тендерного поведения, своего «образа» тендерной роли, внутренней позиции мужчины или женщины;
- завоевание эмоциональной независимости от родителей и других взрослых;
- подготовка к профессиональной карьере, обучение нацелено на получение профессии;
- подготовка к браку и семейной жизни, приобретение знаний и социальной готовности принять на себя ответственность, связанную с партнерством и семьей;
- формирование социально ответственного поведения, гражданской активности (в том числе политической, идеологической, экологической и т.д.);
- построение внутренней системы ценностей и этического сознания как руководства для поведения.

Вышеуказанные характеристики могут быть отнесены к показателям психологического здоровья.

Учитывая все выше перечисленные факторы, и специфику социализации молодёжи КМНС была сформулирована цель исследования: выявить особенности психологического здоровья молодёжи коренных народов Севера.

Методы и организация исследования

Для достижения поставленной цели было проведено исследование показателей психологического здоровья студенческой молодёжи из числа коренных малочисленных народов Севера. Необходимо отметить, что в рамках данного исследования психологическое здоровье рассматривается через просоциальную ориентацию, способность к самоорганизации, умение отстаивать свою точку зрения, готовность принимать людей такими, какие они есть, стремление к толерантности.

Изучение особенностей психологического здоровья осуществлялось с помощью методики «Индивидуальная модель психологического здоровья», разработанной А.В. Козловым [4], обработке подвергалось 4 вектора: стратегический вектор, просоциальный вектор, Я-вектор, гуманистический вектор. Социально-демографические и профессионально-квалификационные сведения об участниках исследования и их ближайшего социального окружения были получены с помощью специально разработанной анкеты.

Базой исследования являлись образовательные учреждения среднего профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Исследование проводилось в период с марта по ноябрь 2017 года.

Общая численность выборки исследования составила 192 человека в возрасте от 15 до 21 года, из них 102 – представители коренных малочисленных народов Севера: ханты, манси, ненцы. В контрольную группу вошли представители русского этноса в количестве 72 человек.

Статистический анализ данных исследования проводился при помощи программного пакета «SPSS Statistics 17.0», рассчитывался критерий проверки нормальности распределения Колмогорова-Смирнова, первичные описательные статистики, параметрический критерий сравнения для независимых выборок t-Стюдента.

Результаты исследования и их обсуждение

При сравнении средних показателей психологического здоровья по методике «Индивидуальная модель психологического здоровья» и этнической принадлежности было выявлено различие на уровне статистической тенденции по шкале гуманистический вектор, что позволяет нам говорить о более высоких показателях в группе русских ($t=1,821$, при $p<0,10$) по сравнению с группой КМНС. Таким образом, мы можем предположить, что молодёжь русской этнической группы в большей степени готова принимать людей такими, какие они есть, ценить личностные особенности и более гибко подходить к психологическим и этническим различиям в людях.

Особый интерес вызывает анализ средних значений показателей психологического здоровья в зависимости от места проживания в группе представителей коренных малочисленных народов Севера. Как видно из таблицы 1, выявлено различие на высоком уровне статистической значимости по шкале гуманистический вектор, что позволяет нам сделать вывод о более высоких показателях в группе КМНС, проживающих в условиях сельской местности, по сравнению с группой КМНС, проживающих в городских условиях. Полученные данные могут говорить о том, что для сельской молодёжи народов Севера характерно «преимущественно небольшое количество жителей, малая плотность населения и стабильность его состава, малая степень разнообразия видов трудовой деятельности; социальная пассивность сельских жителей обусловлена, очевидно, и ограниченностью круга общения» [1], новые – городские, урбанизированные условия для молодых людей становятся фактором стресса, возрастания внутриличностных конфликтов, что в свою очередь может формировать у юношей нежелание принимать социальное окружение, адаптироваться к новым условиям жизни.

Таблица 1

Средние значения показателей по методике
«Индивидуальная модель психологического здоровья»
в зависимости от места проживания в группе представителей коренных малочисленных народов Севера
* $P < 0,01$

Показатели психологического здоровья	Место проживания		t
	Город	Село	
Стратегический вектор	7,85	8,10	-0,725
Просоциальный вектор	8,01	8,23	-0,577
Я-вектор	5,45	4,92	1,608
Гуманистический вектор	4,43	5,11	-2,604*

При анализе средних значений показателей психологического здоровья в зависимости от пола, в группе представителей коренных малочисленных народов Севера значимых различий не было выявлено, а в группе представителей русского этноса (таб. 2) было выявлено значимое различие по шкале стратегический вектор, что позволяет нам говорить о более высоких показателях в группе мужчин, по сравнению с женской группой; и по шкале Я-вектор в женской группе, по сравнению с мужской группой. Таким образом, мужчины представители русского этноса ставят адекватные цели, способны настроиться на работу, самоорганизованы, уравновешены, объективно оценивают жизненные ситуации, адекватно оценивают поведение людей, самодостаточны; женщины, наоборот, чувствуют себя не очень уверенно, не всегда могут отстоять свою точку зрения.

Таблица 2

Средние значения показателей по методике
«Индивидуальная модель психологического здоровья»
в зависимости от пола в группе представителей русского этноса

* $P < 0,10$; ** $P < 0,01$

Показатели психологического здоровья	Пол		t
	Мужской	Женский	
Стратегический вектор	8,81	7,52	2,490**
Просоциальный вектор	8,24	8,74	-0,817
Я-вектор	4,76	5,56	-1,839*
Гуманистический вектор	5,24	5,12	-0,327

При сравнении средних значений показателей психологического здоровья в зависимости от наличия высшего образования родителей в группе представителей коренных малочисленных народов Севера были выявлены значимые различия по шкале Я-вектор – высокие показатели в группе молодых людей, чьи родители имеют высшее образование ($t=2,100$, при $p<0,05$), по сравнению с группой молодых людей, чьи родители не имеют высшего образования. Молодые люди, чьи родители имеют высшее образование более уверены в себе, стремятся отстаивать свою точку зрения, готовы обращать на себя внимание социального окружения.

В группе русского этноса анализ результатов средних значений показателей в зависимости от наличия высшего образования родителей показал различие на уровне статистической тенденции по шкале стратегического вектора, таким образом, наблюдаются высокие показатели в группе молодых людей, чьи родители имеют высшее образование ($t=1,825$, при $p<0,10$), по сравнению с группой молодых людей, чьи родители не имеют высшего образования. Молодые люди, чьи родители имеют высшее образование, умеют ставить адекватные цели, способны настроиться на работу, самоорганизованы, уравновешены, объективно оценивают жизненные ситуации, адекватно оценивают поведение людей, самодостаточны.

При анализе средних значений показателей психологического здоровья в зависимости от трудовой занятости родителей в группе представителей коренных малочисленных народов Севера значимых различий не было выявлено. В группе представителей русского этноса было выявлено достоверное различие по шкале стратегический вектор, что позволяет нам говорить о более высоких показателях в группе молодых людей, чьи родители трудоустроены ($t=1,949$, при $p<0,05$), по сравнению с группой юношей, чьи родители не работают.

Завершает исследование анализ результатов средних значений показателей в зависимости от наличия полной и неполной семьи в группе представителей коренных малочисленных народов Севера. Были выявлены различия на уровне статистической тенденции по шкале стратегический вектор, что говорит о более высоких показателях в группе молодых людей из полных семей ($t=1,836$, при $p<0,10$), по сравнению с группой молодых людей из неполных семей. У молодых людей, представителей русского этноса средние значения показателей по методике «Индивидуальная модель психологического здоровья» распределились следующим образом (табл. 3): выявлены значимые различия по шкале просоциальный вектор (показатели в группе молодых людей из полных семей, по сравнению с группой молодых людей из неполных семей); достоверные различия по шкале Я-вектор (показатели в группе молодых людей из полных семей, по сравнению с группой молодых людей из неполных семей). Так, можно предположить, что молодые люди из полных семей пользуются авторитетом в социальном окружении, умеют принимать общественные нормы и правила, коммуникабельны, умеют убеждать, скорее всего любят публичные выступления, ориентированы на взаимодействие и внимание окружающих, уверены в себе.

Таблица 3

Средние значения показателей по методике
«Индивидуальная модель психологического здоровья»
в полных и неполных семьях в группе представителей
русского этноса.
*P < 0,05; **P < 0,01

Показатели психологического здоровья	Семья		t
	Полная	Неполная	
Стратегический вектор	7,88	7,87	0,014
Просоциальный вектор	8,95	7,13	2,743**
Я-вектор	5,54	4,53	2,080*
Гуманистический вектор	5,11	5,53	-1,080

Выводы

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующие выводы:

- для сельской молодежи народов Севера новые, урбанизированные условия проживания, повышенный уровень конкуренции могут выступать факторами стресса, способствовать возрастанию внутриличностных конфликтов, и как следствие – приводить к нежеланию принимать социальное окружение, адаптироваться к новым условиям жизни;

- при анализе средних значений показателей психологического здоровья в зависимости от пола, в группе представителей коренных малочисленных народов Севера значимых различий не было выявлено, возможно, это связано с тем четким разделением ролевых позиций и обязанностей ещё детских лет;

- молодые люди КМНС, чьи родители имеют высшее образование, более уверены в себе, стремятся отстаивать свою точку зрения, готовы обращать на себя внимание социального окружения;

- при анализе средних значений показателей психологического здоровья, в зависимости от трудовой занятости родителей в группе представителей коренных малочисленных народов Севера, значимых различий не было выявлено, по сравнению с представителями русского этноса, где трудоустройство родителей влияет на способность к самоорганизации; стратегический вектор молодого человека, его умение ставить цели, отстаивать свою точку зрения;

- молодые люди КМНС из полных семей стремятся проявить лидерские качества, умеют принимать общественные нормы и правила, коммуникабельны, умеют убеждать, скорее всего любят публичные выступления, ориентированы на взаимодействие и внимание окружающих, уверены в себе;

- для молодежи КМНС в условиях получения среднего и высшего образования необходимо создавать специально организованное пространство для успешной психологической адаптации и интеграции.

Библиографический список

1. Айварова Н.Г. *Социально-психологические особенности социализации учащихся из числа коренных малочисленных народов Севера*. Ханты-Мансийск: ЮГУ, 2010.
2. Миронов А.В. Особенности самоотношения подростков – представителей разнотатусных этнических групп. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 2: 80 – 84.
3. Айварова Н.Г. Психологическое здоровье как условие успешной социализации личности. *Вестник Югорского государственного университета*. 2016; 1 (40): 113 – 115
4. Козлов А.В. Методика диагностики психологического здоровья. *Перспективы науки и образования*. 2014; № 6 (12): 110 – 117.
5. Шаповаленко И.В. *Возрастная психология*. Москва: Гардарики, 2005.

References

1. Ajvarova N.G. *Social'no-psihologicheskie osobennosti socializacii uchashchisya iz chisla korenykh malochislennykh narodov Severa*. Hanty-Mansijsk: YuGU, 2010.
2. Mironov A.V. Osobennosti samootnosheniya podrostkov – predstavitelej raznostatusnykh `etnicheskikh grupp. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 2: 80 – 84.
3. Ajvarova N.G. Psihologicheskoe zdorov'e kak uslovie uspešnoy socializacii lichnosti. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; 1 (40): 113 – 115
4. Kozlov A.V. Metodika diagnostiki psihologicheskogo zdorov'ya. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 6 (12): 110 – 117.
5. Shapovalenko I.V. *Vozrastnaya psihologiya*. Moskva: Gardariki, 2005.

Статья поступила в редакцию 17.01.18

УДК 141.32

Belokopytov Yu.N., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Theory and Methods of Social Work, Law Institute, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: iura.belov@yandex.ru

Nikitina N.A., senior teacher, Head of Department of Theory and Methods of Social Work, Law Institute, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: Tatakinakvk86@mail.ru

Panasenko G.V., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Member of Dissertation Council D 212. 099.17, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: galina-panasienko@mail.ru

SYNERGY OF EXISTENTIAL THEORIES IN PSYCHOLOGY. The article explores the self-organizing phenomena of the human psyche. The space of phenomena consists of centers of order and chaos. This layering predetermines the probabilistic behavior of the personality. The work reveals ontological manifestation of anxiety, fear, and guilt. Emotional-sense-volitional field is treated as a method of researching the personality. The concept of three worlds is presented: natural, social and mental ones. Integrity of the personality in the process of self-organization and disorganization of the mental and spiritual structure of the "Self" is analyzed: the real "Self" of the personality and a series of imaginary "Self". Particular attention is paid to the specificity of the interaction of the "Self" with the three worlds. The system of their interrelations and relations reveals a synergistic change in the behavior of the personality and aspects of its pathological manifestation.

Key words: existence and nothingness, existential approach in psychology, nonlinear world, anxiety, fear, guilt as ontological manifestations, hypothetical emotional-semantic-volitional field, ideas of I. D. Yalom, V. E. Frankl, and R. May, theory of three worlds.

Ю.Н. Белокопытов, д-р психол. наук, проф. каф. теории и методики социальной работы юридического института, ФГАОУ ВО Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: iura.belov@yandex.ru

Н.А. Никитина, ст. преп., зав. каф. теории и методики социальной работы юридического института, ФГАОУ ВО Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: Tatakinakvk86@mail.ru

Г.В. Панасенко, д-р филос. наук, проф., ФГАОУ ВО Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: galina-panasienko@mail.ru

СИНЕРГИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ТЕОРИЙ В ПСИХОЛОГИИ

В статье исследуются самоорганизующиеся феномены психики человека. Пространство феноменов состоит из центров порядка и хаоса. Подобная многослойность предопределяет вероятность поведения личности. Онтологическое проявление тревоги, страха, вины. Эмоционально-смысло-волевое поле трактуется как метод исследования личности. Представлена концепция трёх миров: природного, социального и психического. Анализируется целостность личности в процессе самоорганизации и дезорганизации психической и духовной структуры «Я», реальное «Я» личности и ряд мнимых «Я». Особое внимание уделяется специфике взаимодействия «Я» с тремя мирами. Система их взаимосвязей и отношений раскрывает синергетическое изменение поведения личности и аспекты её патологического проявления.

Ключевые слова: бытие и ничто, экзистенциальный подход в психологии, нелинейный мир, тревога, страх, вина как онтологические проявления, гипотетическое эмоционально-смысло-волевое поле, идеи И. Ялома, В. Франкла, Р. Мэя, теория трёх миров.

ВВЕДЕНИЕ

На нашей планете, с середины XX и до начала XXI века, в сильной мере проявились психологические феномены, противоречащие здравому смыслу. В их основе лежит теория хаоса с непредсказуемостью, нелинейностью, неадекватностью картины мира. Они обусловлены множеством различных факторов, поведение которых прогнозировать практически невозможно. Это и страшные войны, которые унесли миллионы человеческих жизней, и научно-технический прогресс, и глобальное потепление, как оказалось взаимовлияющие друг на друга прямо и косвенно. Во взаимодействии природы и человека во всё большей мере страдает не человек — царь природы, а сама природа. Всё чаще, вместо действительной реальности, социальным массам навязываются симулякры и виртуальная реальность. Человек в современном бушующем мире становится маленькой песчинкой. Он всё больше задумывается о конечности жизни — неотвратимости смерти, о смысле своего существования. Его одолевают страхи ядерной катастрофы, переживания одиночества, стрессы на работе, а также переживание о её потере.

И если наука философия обращает своё внимание на содержание смысла, не занимаясь его рассмотрением в отрыве от его содержания, то именно эта часть, на что не обращает внимания философская мысль, является предметом науки психологии. Это поле исследования экзистенциальной психологии, которая изучает смысл жизни с психологической точки зрения. В этом направлении, именно психика личности рассматривается психологией как объективная реальность. При глубоком анализе выясняется, что в ответ на каждую возникающую проблему появляется и новая школа в экзистенциальной психологии [1, с. 4 – 5]. При этом каждая из школ рекомендует свои рецепты и советы психотерапевтов.

Несмотря на такое фрактальное дробление, множество противоречащих школ всё же имеет одну общую платформу — экзистенциальную философию. В XX веке её фундаментальное развитие представлено работами нескольких выдающихся авторов: испанского философа Хосе Ортеги-и-Гассета, Карла Ясперса, немецкого философа Мартина Хайдеггера, французского мыслителя и литератора Жана Поль Сартра. При этом некоторые из перечисленных учёных расходятся по своим философским взглядам и отрицают принадлежность к этому направлению. И, тем не менее, необходимо отметить, что их общими предпосылками в рассмотрении своих концепций выступают: феноменология, философия жизни, экзистенциализм и философская психология. Уже поэтому экзистенциальные подходы имеют отношение к универсальной науке и процессам познания бытия. Понятие экзистенция (существование) непосредственно связано с возникновением и становлением. Ибо является активным процессом, который приводит в итоге к превращению во что-то значимое. Экзистенциальным психологам необходимо достигать того, чтобы их клиенты переживали своё существование как реальное. Ибо философское направление онтология, по сути, познаёт бытие как таковое. Противоположностью бытия выступает не-бытие или ничто (несуществование). В частности смерть является одной из форм небытия. К небытию, на психологическом уровне, можно отнести также тревогу, конформизм, недостаток самосознания. Бытию как основе, угрожает физическая болезнь, а также разрушительная враждебность. Поэтому, если у человека чрезмерно развито чувство бытия, то он способен противостоять не-бытию [2, с. 138 – 144].

В научной литературе необходимо выделить целостную, всеохватывающую модель личности, которая включает в себя более частные модели, а именно нормальную, акцентуированную и психиатрическую. У истоков экзистенциальной психологии стоят психиатры. Её формированием как особой наукой занима-

лись Людвиг Бинсвангер, Медард Босс и Ронард Лэнг. Глубокий анализ концепции Л. Бинсвангера в своих работах, дал постмодернист М. Фуко. Несколько десятков лет переписки, а также периодические семинары для психиатров, связывают М. Босса и М. Хайдеггера. Изумительная идея расколотого «Я» Р. Лэнга взята на вооружение не только психиатрами, но и психологами современности. Например, известный психолог Эрик Берн разработал аналогичную концепцию множественности «Я», реализуемую внешней ролью родителя, взрослого и ребёнка. Хотя, на наш взгляд, именно лэнговская идея глубже по структурному содержанию, чем ролевая берновская концепция.

Другая, более узкая модель личности, акцентирует внимание исследователей на акцентуированной и нормально функционирующей личности. Представителями этого направления являются Виктор Франкл, Ролло Мэй и Ирвин Ялом. С нашей точки зрения, перечисленные выше концепции не противоречивы и разноплановы, а являются различными подходами одной и той же методологической основы экзистенциальной психологии.

В исследовательском плане можно выделить три мира личности, а именно физический, социальный и психологический. В трёхмерной системе координат их можно представить в континууме от трёх не соприкасающихся сфер до трёх накладывающихся друг на друга сфер. Образно их проекции можно представить на каждой плоскости, где они образуют три расколотых «Я». Идеальным случаем, синергетическим «Я», будет единая, целостная сфера, как результат объединения всех трех сфер. В основе механизма этой модели заложен функционирующий странный аттрактор — концепт, который объединяет их в единое целое. Именно на подобных структурных образованиях базируется новая наука синергетика, которая исследует процессы самоорганизации структур и систем. Отличительной особенностью целостного человека выступает синергия трёх взаимодействующих миров. Личность осознаёт не только себя, но и других людей, а также весь окружающий мир, в их единстве.

1. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД ОБЪЕДИНЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ИДЕЙ.

В своё время, итальянский учёный Роберто Ассаджиоли предложил идею синтеза разнообразных подходов в психоанализе и объединил их в единое целое в психосинтезе. Мы предлагаем аналогичное объединение осуществить и для разнообразных школ в экзистенциальной психологии. Чтобы привести все ведущие концепции к единому общему знаменателю, одному основанию. Это будет синтез разноплановых идей, а точнее синергия экзистенциальных теорий в психологии. Для этого исследования мы вводим гипотетическое **эмоционально-смысло-волевое поле**. Структурно это концепт сложного аттрактора. По форме же оно объёмно по трём синергетическим координатам, а именно психологические эмоции, сознание и воля как компоненты каждого из трёх миров.

Такой подход в исследовательских психологических целях применил известный психолог Курт Левин. Он использовал подобный концепт поля, который широко применялся для интерпретации различных физических феноменов. Отметим, что дефис между понятиями поля указывает на неразрывность предельных компонентов, как, например, дефис в физическом пространстве-времени Альберта Эйнштейна. Пространство в таком случае становится неразрывно связанным со временем. В нашем случае изменение одного из компонентов психологического поля также влечёт изменение двух других компонентов.

Современная наука синергетика перебрасывает мост между естественно-научной и гуманитарной культурами [3]. В соответствии с этим, личность человека мы представляем как открытую, нелинейную, диссипативную, когнитивную систему. Становление,

функционирование и развитие подобной системы будет осуществляться по принципам физических систем. Сложность структуры человеческого «Я» будет определяться многочисленными связями между тремя компонентами поля. В этих структурах непрерывно идут сложнейшие процессы как самоорганизации, так и дезорганизации. Динамический хаос в **пространственно-временном масштабе** сменяется как упорядочиванием психических структур, так и их разрушением. С точки зрения физических постоянных, констант – содержит определённую заданную норму, меру их соотношения. При таком подходе выходящая за её пределы более широкая модель личности будет описывать и её патологические отклонения, более узкая модель обрисовывает нормальную психику человека. На грани двух пространственных моделей очерчивается акцентуированная модель личности.

Синергия, новое качественное состояние «Я» будет обусловлено как внутренними структурными элементами, так отношениями и связями с внешним миром. Экзистенциальная психология представлена довольно обширной системой идей, теорий и концепций как философов, психологов, так и психиатров, психотерапевтов. Целью нашей научной статьи является построение целостной модели личности в русле различных подходов экзистенциальной психологии. Сконструировать модель необходимо на едином базисе бытия, его феноменах и проявлениях. В современном мире человек всё чаще сталкивается с тревогой и беспокойством как феноменами. В научной литературе даже выделяются наиболее значимые беспокойства для человеческой жизни. Это смерть, бессмысленность, изоляция, свобода. На практике справиться с предельными проблемами существования можно с помощью механизмов защиты. Например, один из таких подходов в экзистенциальной психотерапии разработали Ролло Мэй и Ирвин Ялом. Эффективная психотерапия по их методу может осуществляться как индивидуально, так и в психотерапевтических группах. С научной точки зрения нас интересует теоретический аспект единой экзистенциальной теории.

2. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ПОЛЯ.

Интерпретируем **первый компонент** гипотетического поля, связанный с **эмоциями**. Одним из самых распространённых негативных явлений современности выступает тревога. Это интегративный феномен, пронизывающий различные области нашей культуры: политику, экономику, литературу, искусство, кинематограф, а также и психику личности. Все эти факторы оказывают мощное влияние на её поведение. Ярким представителем отображения состояния тревоги в литературе является Франк Кафка. Он является одним из писателей творческого направления под названием «поток сознания». В удивительном по литературному стилю романе «Замок» главный герой стремится проникнуть в замок за жизненно необходимым разрешением. Власть бюрократии контролирует всю жизнь в деревне, где долгое время в ожидании допуска находится главный герой. Решить свои проблемы землемер длительное время не может, так как консервативные силы остаются недостижимыми для простого человека. Подобный сюжет оторванности власти от реальной жизни деформирует поведение «маленькой» личности и, в конечном итоге, резко изменяет её ценностные ориентации.

В других зарубежных исследованиях также выявлена взаимосвязь между политикой и тревогой, неопределённостью в экономике и тревогой. Даже представители элиты, а не только простые рабочие, испытывают тревогу надвигающейся опасности, то есть, образно говоря, «богатые тоже плачут». Компасом в лабиринтах тревожной жизнедеятельности человека является современная философия. Крупнейший философ современного мира Мартин Хайдеггер разрабатывал онтологические концепции взаимодействия человека с бытием. Угроза бессмысленного существования человека и ухода в небытие заставляет человека жить под воздействием подобных феноменов и оказывать сопротивление этой угрозе соответственно в психической и духовной сферах личности.

Тревога в западном обществе обуславливает также негативные явления, такие как психические расстройства, разводы, суициды. В психологии в последнее время наметилась тенденция возрастания уровня тревожности в обучении подрастающего поколения. Таким образом, наблюдается, что явление тревоги превратилось из закрытой проблемы в открытую. С точки же зрения исследования, научная проблема стала междисциплинарной во всех областях нашей современной культуры. Мы считаем необходимым привести к общему знаменателю, упорядочить в разноразмерных областях сам концепт «тревоги» [4, с. 5 – 22].

Феномен тревоги существенно значим не только при расстройствах поведения человека, но и при лечении эмоциональных нарушений.

Поэтому представим некоторые принципы концепции американского психотерапевта экзистенциалиста Ирвина Ялома. Довольно часто научная концепция отражает личность исследователя. Он написал большое количество трудов. Одна из книг по консультированию написана вместе с психотерапевтом Ролло Мэем. Удивительно то, что его книги по психотерапевтическим практикам написаны в строгом научном стиле. Выделим некоторые черты создания эффективного социально-психологического компонента по И. Ялому:

1) Эмпатия является важным навыком не только для терапевта, но и для пациента;

2) Психотерапевту необходимо раскрывать свои чувства «здесь и сейчас»;

3) Восприимчивость к обратной связи [5, с. 50 – 60, 138 – 141, 168 – 179].

Внесём в перечисленные выше черты некоторые методологические уточнения с точки зрения системного и кибернетического подходов. В психологическом словаре эмпатия определяется, как способность человека к «непроизвольному переживанию тех эмоций, которые возникают у другого человека в процессе общения с ним. При этом индивид начинает – вопреки сознательному контролю – разделять настроения другого человека. За счёт этого достигается большее взаимопонимание, что очень важно, в частности, для психотерапевтической беседы» [6, с. 422]. Для создания единой, целостной системы неосознанную помощь оказывают как прямые связи психотерапевта «здесь и сейчас», так и обратные связи пациента, которые позволяют «информировать» вход о степени достижения заданного результата на выходе и необходимости перестройки системы, если результат не достигнут» [7, с. 103]. Таким образом, в формирующейся социально-психологической системе «психотерапевт–клиент» возникает синхронное единство эмоционального компонента поля.

3. СМЫСЛОВОЙ КОМПОНЕНТ ПОЛЯ.

Интерпретируем **второй компонент** гипотетического поля, связанный со **смыслом**. Основоположником другого экзистенциального подхода является австрийский психиатр и психолог Виктор Франкл. Несколько лет своей сознательной жизни он последовательно провёл в четырёх гитлеровских лагерях смерти и живым встретил окончание второй мировой войны. Все его близкие погибли. Он создал свою, известную на весь мир, психотерапевтическую концепцию – логотерапию. Логос в переводе с греческого означает «смысл», «дух». Именно она позволила ему выжить в нечеловеческих условиях фашизма. По его мнению, экзистенция (существование) подталкивает людей найти смысл жизни в любой ситуации. Поэтому основная цель психотерапии является помощь клиентам в поиске жизненного смысла. Эта мотивационная сила включает в себя как сознательный, так и бессознательный уровень. О логотерапии он написал книги и статьи, которые переведены на многие языки мира.

Его идеи актуальны и сейчас. Он считает, что понятие смысла существует объективно. Учёный выявил не только причины появления ощущения бессмысленности жизни в современном обществе, но и даёт свой рецепт психотерапии. Для каждой эпохи существует собственный невроз, а значит и метод психотерапии. Острые психотерапевтического метода направлено не на психогенные заболевания – невроз, а на особые невротические расстройства – «ноогенные неврозы». В их основе не внутренние конфликты и психологические комплексы, а столкновение моральных принципов, муки совести, разочарования в жизни. Необходимо отметить, что люди, относящиеся к этой категории, физически и психически здоровы, у них хорошие бытовые условия, прекрасные отношения с окружающими, деловая направленность. По мнению В. Франкла, в поисках смысла человек должен руководствоваться совестью. Смысл жизни динамично меняется в зависимости от человека и ситуации. Например, жизнь без работы, с избытком свободного времени, может оказаться вполне осмысленной. Даже страдания имеют смысл, если изменяется личность [8, с. 5 – 26]. Таким образом, наполнение содержания смысла зависит от конкретного человека и ситуации.

Человек в современных условиях всё в большей степени подвержен агрессии, депрессии, наркомании. Самое удивительное в том, что духовная личность продолжает существовать и за симптомами психического заболевания. Этому основополагающему концепту В. Франкл идейно верен. Личность – это «Я»,

а не «Оно». Она едина и целостна. Структурно состоит из трёх компонентов: телесного, душевного и духовного. Духовный компонент в человеке противопоставляется душевному и телесному. Если человек опускается на уровень душевного или телесного, то он жертвует человеческим измерением. По его мнению, в психиатрии личность не имеет «двойного сознания», а представляет «изменённое сознание». Тем самым нет расщепления личности, а идёт процесс отщепления комплекса. Бездуховная психология бездумна к самой личности и её ценностям. Именно логос составляет коррелят личностного бытия. Двадцать процентов невротиков обусловлены чувством утраты смысла, «экзистенциальным вакуумом». Даже двадцать пять процентов преуспевающих выпускников Гарварда при исследовании выявили в своей жизни кризис, который вызван проблемой смысла жизни [9, с. 26 – 27, 290 – 300, 330].

От выраженного чувства утраты смысла в США страдают до восьмидесяти процентов студентов колледжей. Экзессы настроения, которые царят среди современной молодёжи, – это: «суицидальные наклонности – агрессивность – наркозависимость». Необходимо, по мнению В. Франкла, в каждой конкретной ситуации превратить негативную, трагическую триаду «страдание – вина – смерть» в личностный триумф [10, с. 312 – 323]. А именно, страдание можно превратить в достижение, вину соответственно в изменение, а последний компонент – мгновенность человеческого бытия в мире – в стимул смыслового деяния. Следовательно, каждый, делая свой правильный выбор, может усмотреть в этом нечто позитивное, жизнеутверждающее.

Учёный придерживался следующего кредо, что в обществе каждому времени должна соответствовать своя психотерапия. «Воле к удовольствию» Фрейда и «воле к власти» Адлера, Франклом противопоставляется «воля к смыслу», которую он считает главной движущей силой личности. Личность устремлена к ценностям. При этом Франкл отрицает бессознательные психические процессы. Для того, чтобы помочь пациенту обрести утраченный им смысл жизни, необходимо активно включить его в многообразный поток жизни. Категорию смысла человеческой жизни Франкл трактует как элемент целого понятия – сверхсмысла. То есть смысла истории, бытия, Вселенной. Таким образом, неразрывное единство человека и мира опиралось не на Западную, а на Восточную философию [1, с. 104, 110, 118 – 121].

Виктор Франкл установил связи между философией, психиатрией и психологией. Он создал психотерапевтическую парадигму, суть которой заключается в поисках человеком смысла бытия и конкретных смысловых возможностей. Если для животных важна окружающая среда и её устойчивость, то для человека значима фундаментально-онтологическая характеристика человеческого бытия-в-мире. Следовательно, «наиболее глубокий и совершенный тот человек, который не интересуется какими-либо внутренними состояниями, будь то удовольствие или душевное равновесие, а ориентирован на мир, на тот мир, который его окружает, и именно в этом мире он ищет смысл, реализовать который у него достало бы сил, либо человека, которого он мог бы любить» [10, с. 290, 291 – 311]. Таким образом, главной жизненной силой в гуманитарной парадигме выступает воля человека к жизни. В научной картине мира не существует концепта смысла. Реальность в естествознании описывается без него.

По мнению В. Франкла, логотерапия «интересует не только бытие, но также и смысл – не только *онто*, но также *логос*». Кроме того, основываясь на философии жизни, она базируется на звеньях одной цепи, трех фундаментальных допущениях. Это свобода воли, воля к смыслу, смысл жизни. Во-первых, человек свободен, сделать выбор относительно условий, по отношению к миру и по отношению самого себя. Во-вторых, изначально существует воля к смыслу, а воля к удовольствию и воля к власти являются производными. Человек во многом меняется в зависимости от собственного дела. При этом существует напряжение между бытием и смыслом. В-третьих, жизнь человека представляет собой смысл дел, творчества, взаимодействия с другими людьми, а также – с истиной, добром и красотой. Человек ограничен трагической триадой человеческого бытия. Это боль, смерть, вина. Под болью учёный имеет в виду страдание. Две другие составляющие представляют собой смертность и неизбежность ошибок [11, с. 9-24]. Таким образом, гипотетически предполагается, что человек будет совершенствоваться, если будет служить делу, более великому, чем он сам.

Логотерапия использует следующие методы фокусировки на смысле:

- а) постановка проблемы смысла, а также источников и предположений смыслов;
- б) понимание собственного сознания;
- в) извлечение смысла в ходе диалога, логодраммы, анализа сновидений;
- г) принятие на себя ответственности за смысл [2, с. 165 – 168]. При этом, люди должны в своих действиях осознавать личную ответственность.

Повышение осознания человеком своего духовного «Я» является целью логотерапии. Человек интегрирует свои телесные, психические и духовные аспекты вокруг экзистенциального, личного, духовного ядра. По мнению В. Франкла «поиск смысла включает в себя и сознательную деятельность, и установление контакта с бессознательными слоями «Я» [2, с. 170]. Истоки сознания берут своё начало в духовном бессознательном. Соответственно, приходим к тому, что логос глубже, чем логика.

4. ВОЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ ПОЛЯ

Интерпретируем **третий компонент** гипотетического поля, связанный с **волей**. Известный американский психолог и психотерапевт Ролло Мэй, один из классиков экзистенциальной психологии, представляет волю одним из фундаментальных свойств человеческого существования. Она пронизывает все бытие-в-мире. Желание, воля, выбор представляют собой сущность человеческого бытия. Воля трактуется как организующий принцип [1, с. 154].

В своей психотерапевтической концепции учёный выделяет концепт «здесь и сейчас». Он отдаёт предпочтение не результатам, а самому процессу, что отличает его основные положения от других психологов. Через всю свою жизнь психолог пронёс активную жизненную позицию в свою собственную судьбу. Гнетущее психологическое одиночество, болезнь, выборочное знакомство со знаменитыми психологами и их трудами предопределили его увлечение экзистенциальной терапией. Необходимо отметить, что её направление в традициях философии Платона: «Здоровая и полноценная личность – результат напряженной внутренней работы, направленной на выявление бессознательной основы существования и его механизмов» [12, с. 843].

При всём обилии экзистенциальных взглядов представителей науки и искусства важно выделить общие принципы этого направления:

1) Существование предшествует сущности. То есть в отличие от Западной культуры, экзистенциалисты поставили все с ног на голову. Динамика впереди статики или процесс предопределяет результат.

2) Субъект и объект существуют как единое целое. Человека необходимо воспринимать через всё разнообразие окружающей жизни.

3) Человек не только склонен размышлять о смысле жизни, но и переживать эту проблему.

4) Человек сам ответственен за попытку сделать выбор или отказаться от свободы.

5) В основе любого объяснения, теоретического знания лежит переживание [12, с. 845 – 846]. Таким образом, нельзя де-гуманизировать человека. В таком случае мы потеряем очень важные феномены существования самого человека. В этом суть синергетического мостика между естественными и гуманитарными науками.

Основным понятием экзистенциализма Ролло Мэя является *небытие*. Небытие является частью бытия. Человек знает о приближении смерти, но самое удивительное, что она приходит неожиданно. Пытаясь защититься от смерти, человек проявляет некоторые типы вынужденного поведения. Поэтому жизнь на грани возможного исчезновения приобретает очень большую ценность.

Противоположным, полярным понятием выступает *бытие-в-мире*. Оно предполагает единство личности и мира – *Dasein*. Его с лёгкой руки ввёл философ Мартин Хайдеггер. Большинство людей Западной культуры страдают от отчуждения, которая проявляется в трёх ипостасях, а именно: «1) отделённость от природы, 2) недостаток значимых межличностных отношений, 3) отчуждение от своего подлинного «Я». Необходимо жить в трёх мирах одновременно и самому распоряжаться тремя вышеназванными составляющими. Адекватно понять человека можно только с его собственной точки зрения. Власть же чужого сознания

ния над личностью приводит к её духовной и физической смерти [12, с. 846 – 848].

В реальной жизни учёные преувеличивают один из трёх образов мира и принижают другие. Первый модус – мир природы. Необходимо воспринимать данный мир со всей серьёзностью. В этот мир мы заброшены и должны к его законам приспособляться. Второй модус – это мир взаимоотношений между людьми. Именно в процессе взаимоотношений меняются взаимодействующие между собой люди. И, наконец, малоизученный с точки зрения **бессознательного** мир самости. Исследователи его почти всегда игнорируют. Это три синхронно существующих модуса мира, а не три разных мира [13, с. 121 – 127].

Дисгармония трех миров ведёт к скуке, одиночеству, потере смысла существования. Это лишь небольшой спектр симптомов современных психических расстройств. Следует акцентировать внимание на малоизвестной связи между бессознательным и творчеством. Психотерапевт Р. Мэй в своей научной работе исследует творчество, которое исцеляет и созидает нашу жизнь [14, с. 58 – 80].

Остановимся на некоторых отличительных чертах экзистенциализма Ролло Мэя. Это чувство тревоги и вины, которые возрастают в связи с осознанием человеком небытия. Тревога, в отличие от страха, есть понятие онтологическое. Страх обычно рассматривается как аффект, среди других аффектов. Тревога направлена на ядро бытия. Она имеет очень сильные разрушительные последствия. Это состояние человека по поводу реализации его потенциала. Если же человек не может реализовать свои потенциальные возможности, то он испытывает чувство вины. То есть вина так же выступает основополагающей онтологической характеристикой человека. В свою очередь, интенциональность как фундаментальная структура придаёт смысл переживаниям человека и обуславливает активное действие принимать решения. Учёный выделяет несколько разновидностей онтологической вины. Первая из них связана с миром самости. Вторая – в отношении ближних. Третья вина касается нашего отдаления от природы [13, с. 104 – 111].

5. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ ПОЛЯ

Известный британский психолог Роналд Лэнг является бунтарской фигурой в современной психологии и психиатрии. По мнению специалистов, он самый популярный психиатр после З. Фрейда и К.Г. Юнга. Для нашей публикации представляет интерес его ранняя публикация «Расколотовое Я». Опираясь на труды европейских философов-экзистенциалистов, учёный развил концепцию саморазорванности сознания индивида. Он исследовал условия «возникновения самопротиворечивого, всегда находящегося в разладе с самим собой и другими людьми «несчастливого сознания». Подобный человек ощущает себя изолированным и одиноким. Собственное «Я» расколото, интерпретация своего поведения и отношений других людей запутаны и противоречивы. Возникновение такого «шизоидного сознания» обусловлено конфликтом между реальным бытием и нереальной **природно-социальной** действительностью. Личность только по видимости действует осознанно. На самом деле, по сути, её поведение **бессознательно**.

Психолог профессионально описывает расщепление внутреннего «Я», распад личности. На это место приходят архетипы Юнга. Таким образом, вместо целостности своего существования в мире, искаженное сознание делает акцент на борьбу с самим собой между внутренним, истинным «Я» и системой ложных «Я». Ложные «Я» определяются маской, принуждённой социальной ролью, внешней персональностью [1, с. 167 – 180]. Такое умение описывать психические расстройства, а также обобщённые, специфические знания были редкостью для учёного, проживающего в Великобритании. Он принёс на островное государство экзистенциально-феноменологическую психиатрию. На наш взгляд, в общей модели личности, которая вмещает в себя нормальную и акцентуированную модели, в её невидимой части спрятаны как патологические, так и творческие потенциальные ресурсы, онтологические основания человека, модус бытия. В его работе проходит красной нитью критика естественнонаучного подхода и превалирует описание проблем целостности человеческого бытия.

Шизофрения для Р. Лэнга, является душевной болезнью. Утрата основания бытия, отчаяние, неуверенность, тревога и потерянности являются основными чертами шизофренического

сознания и мира. Человек пытается отгородиться от внешней среды и всё больше затягивается в пустоту своего внутреннего мира. В «Я» большого ничего не остается, всё становится по отношению к нему внешним, даже тело, и его «Я» постепенно превращается в вакуум, пустоту. Р. Лэнг исследует этот феномен внутреннего пространства личности. Порядок бытия, экзистенциального существования больного всё больше погружается в пустоту, ничто. Опираясь синергетическими понятиями, мы наблюдаем не процесс самоорганизации личности от хаоса к упорядочиванию структуры, а обратный процесс её дезорганизации от порядка к хаосу.

По мнению Р. Лэнга, «Я» расщепляется на *истинное Я* и *ложное Я*. Точнее, ложное Я разваливается на фрагменты, каждый из которых не является развитым, зрелым и не отражает всестороннюю личность. Именно это и определяет раскол между реальным внешним миром и внутренней фантазией. Это так называемое состояние **хаотичного небытия**. Оно не до конца разрушено, продолжает существовать в хаотической структуре личности больного. Таким образом, Р. Лэнг разрушил границы между нормальным и патологическим сознанием [15, с. 115 – 132]. Бытие и небытие существуют рядом. Важно при этом отметить, что с момента становления человека формируется и структура бытия человека. Исток шизофрении по Р. Лэнгу можно трактовать следующей моделью личности. При шизоидном состоянии личности, фундамент её бытия становится гибким, а надстройка, в свою очередь, очень жёсткой. При нормальном состоянии личности всё происходит наоборот.

Исследователь научного творчества О. Власова пишет, что Р. Лэнг «вскрыл кризис психиатрии, он попытался вывести проблему психического заболевания в широкое поле гуманитарного осмысления, он сделал так, что о ней заговорила общественность» [15, с. 7]. На проблему механизмов психического заболевания Р. Лэнг посмотрел с точки зрения философии и социальной критики. Он опирался на философскую онтологию бытия, индивида и общества. Предлагал множество идей, концептов и теорий о путях и механизмах вхождения человека в общество, а также причинах его отторжения. Он поднял вопрос о том, что психическое заболевание имеет социальный и культурный статус существования. Эта болезнь перестаёт быть чисто клиническим концептом, а становится социально-философской проблемой [15, с. 421 – 430]. Проблема безумия, поднятая Р. Лэнгом в самом широком смысле, созвучна работам континентального французского философа М. Фуко.

Чтобы понять мироощущение Р. Лэнга, необходимо коснуться темы его путешествия на Восток. Он экзистенциально искал социальную систему, где его включённость и ответственность были бы минимальными. Выбор пал на буддизм, который допускал самостоятельный рост и работу над собой. Он воспринимал восточные учения как практику работы со своим сознанием и своим телом. Р. Лэнг стремился к очищению своего сознания. Провел несколько месяцев в монастыре на острове Цейлон. В Гималаях, в старинном индийском городке он посвятил много времени старому отшельнику Ганготри Баба. По его возвращению на Родину крупнейшие журналы в своих публикациях поставили Р. Лэнга в один ряд с такими известными учеными как З. Фрейд, К.Г. Юнг, Т. Лири [15, с. 315 – 327].

Р. Лэнг в книге «Разделенное Я» [16] определил шизоидов как людей, живущих с расколом либо внутри самих себя, либо между ними и остальным миром. Они не ощущают себя как «целое» и переживают болезненную изоляцию от других людей. Основным отличием шизоидной личности от шизофреника, по мнению Лэнга, было следующее: «если шизоид может пребывать в состоянии тревоги, но оставаться при этом в своём уме, раздвоение личности шизофреника уже переводит его за грань психического заболевания» [17, с. 387].

Р. Лэнг настолько ярко представил мир больных, что возникло мнение психиатров о том, что он должен был пересечь черту безумия, так как без этого понять переживания психически больного невозможно. В таких случаях, необходимо погружение в далёкий мир психоза пациента, а это рискованно и требует особая осторожность. Однажды Р. Лэнг читал лекцию в клинике, где когда-то проводил свои Цолликонские семинары с психиатрами известный философ экзистенциалист М. Хайдеггер. Поведение Р. Лэнга после лекции часть аудитории оценила как психически больного человека. Подобная оценка отклоняющего поведения была дана и Жаку Лакану.

Нездоровые пациенты притягивали его словно магнит. Он часами мог слушать бред больного. Многие психиатры отмечали, что отчасти его логика представляет параноический бред. Отметим, что излишняя синхронная близость и идентификация с пациентами дали толчок к психологическому выгоранию личности известных психологов. Они близко подпускали к себе больных, и перешли предел погружения в мир безумия [15, с. 438 – 442].

По мнению Р. Лэнга, не надо подражать парадигме традиционной медицины «заболевание – симптомы – лечение», а следует стремиться к освобождению пациентов, их личностному росту. Необходимо снять табу с психических заболеваний и расширить знания об образе их мышления [17, с. 393]. Учёный О. Власова ставит на экзистенциально-феноменологической психиатрии Р. Лэнга особый акцент: «Благодаря его творчеству и деятельности оказалось возможным по-новому посмотреть на психическое заболевание, на социальную онтологию маргинальности, на проблему сознания и межличностной коммуникации, на ролевую структуру общества и механизмы его функционирования» [15, с. 450]. По мнению ряда учёных, «Экзистенциальная психология заслуживает высокой оценки за способность организовать и использовать всё, что идет на пользу **личностному развитию**» [12, с. 863]. Подчеркнём, особенно развитию личности в духовном направлении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в нашем исследовании мы попытались самые разнообразные экзистенциальные школы и подходы привести к общему знаменателю. Методологической основой в этом выступила новая наука синергетика. Предметом её исследования является самоорганизация самых разнообразных структур в единую, целостную систему. В нашем случае ими выступили идеи, концепции и теории известных всему миру психологов, психиатров и психотерапевтов. Для проведения исследования мы создали гипотетическое эмоционально-смысло-волевое поле, как своеобразный сложный аттрактор в его трех смыслообразующих

координатах. Этот механизм поля позволил впервые самоорганизовать взгляды учёных экзистенциалистов в единое целое. Эмоциональный компонент поля базируется на идеях И.Ялома. Смысловой компонент поля опирается на идеи В.Франкла. Волевой компонент поля строится на идеях Р.Мэя. Это три центра самоорганизации, сведённые воедино. Фамилии перечисленных учёных и их идеи выступают знаковыми, синергетическими фигурами среди плеяды других учёных экзистенциалистов.

Онтологические феномены – тревога, страх, вина – проявляются при взаимодействии личности человека с тремя мирами: природным, социальным и психическим. Результат их возникновения в дисгармонии связей личности человека с треугольником миров. Гармония связей описывается моделью нормальной личности. Дисгармония связей обрисовывается моделью патологической личности. Воздействуя через эмоции, смысл и волю, мы тем самым можем корректировать проявления онтологических феноменов в личности человека.

Запускающий фактор аттрактора может из хаоса активизировать процессы самоорганизации, упорядочивания психических и духовных структур личности. Данные процессы должны преобладать над процессами хаоса, дезорганизующими личность. В соответствии с этим в структуре личности возникают как реальное «Я», так и, по идее Р. Лэнга, нарождаются мнимые «Я». Точнее это будут обломки проявлений центра самоорганизации «расколотого Я», реализуемые в виде каких-либо психических и духовных феноменов. Каждое из мнимых «Я» порождает патологические особенности поведения личности.

Следовательно, оперируя концептами синергетики, мы получили новое приращение знаний в экзистенциальной психологии. Синергия, которая возникла как результат самоорганизации элементов, связей и отношений в целостной социально-психологической системе, дала возможность представить норму и патологию личности в иной плоскостной синергетической интерпретации. Это даёт возможность экзистенциальной психологии претерпеть второе рождение для разрешения ряда онтологических проблем современности.

Библиографический список

1. Тихонравов Ю.В. *Экзистенциальная психология*. Москва: ЗАО «Бизнес-школа» Интел-Синтез», 1998.
2. Нельсон-Джоунс Р. *Теория и практика консультирования*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. *Синергетика: Нелинейность времени и ландшафты коэволюции*. Москва: КомКнига, 2007.
4. Мэй Р. *Смысл тревоги*. Москва: Институт Общегуманитарных Исследований, 2016.
5. Ялом И. *Дар психотерапии*. Москва: Эксмо, 2015.
6. Кондаков И.М. *Психология. Иллюстрированный словарь*. Санкт-Петербург: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2003.
7. *Толковый словарь по управлению*. Под редакцией В.В. Позднякова. Москва: Аланс, 1994; 252.
8. Франкл В. *Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия*. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2015.
9. Франкл В. *Доктор и душа: Логотерапия и экзистенциальный анализ*. Москва: Альпина нон-фикшн, 2017.
10. Франкл В. *Логотерапия и экзистенциальный анализ: Статьи и лекции*. Москва: Альпина нон-фикшн, 2016.
11. Франкл В. *Психотерапия и экзистенциализм: Избранные работы по логотерапии*. Москва: ИОИ, 2015; 192.
12. Фрейдджер Р., Фейдимен Д. *Личность: теории, эксперименты, упражнения*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001.
13. Мэй Р. *Открытые бытия*. Москва: Институт Общегуманитарных Исследований, 2014.
14. Мэй Р. *Мужество творить: очерк психологии творчества*. Москва: Институт Общегуманитарных Исследований, 2015.
15. Власова О., Рональд Лэйнг. *Между философией и психиатрией*. Москва: Издательство Института Гайдара, 2012.
16. Лейнг Р. *Разделенное Я. Экзистенциальное исследование психического здоровья и безумия*. Киев: Государственная библиотека Украины для юношества, 1995.
17. Батлер-Будон Т. *50 великих книг по психологии*. Москва: Эксмо, 2012.

References

1. Tihonravov Yu.V. *Ekzistencial'naya psihologiya*. Moskva: ZAO «Biznes-shkola» Intel-Sintez», 1998.
2. Nel'son-Dzhouns R. *Teoriya i praktika konsul'tirovaniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
3. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. *Sinergetika: Nelineynost' vremeni i landshafty ko`evolyucii*. Moskva: KomKniga, 2007.
4. M'ej R. *Smysl trevogi*. Moskva: Institut Obschegumanitarnykh Issledovaniy, 2016.
5. Yalom I. *Dar psihoterapii*. Moskva: Eksmo, 2015.
6. Kondakov I.M. *Psihologiya. Illyustrirovannyj slovar'*. Sankt-Peterburg: «prajm-EVROZNAK», 2003.
7. *Tolkovyj slovar' po upravleniyu*. Pod redakciej V.V. Pozdnyakova. Moskva: Alans, 1994; 252.
8. Frankl V. *Stradaniya ot bessmyslennosti zhizni. Aktual'naya psihoterapiya*. Novosibirsk: Sibirskoe universitetskoe izdatel'stvo, 2015.
9. Frankl V. *Doktor i dusha: Logoterapiya i `ekzistencial'nyj analiz*. Moskva: Al'pina non-fikshn, 2017.
10. Frankl V. *Logoterapiya i `ekzistencial'nyj analiz: Stat'i i lekci*. Moskva: Al'pina non-fikshn, 2016.
11. Frankl V. *Psihoterapiya i `ekzistencializm: Izbrannye raboty po logoterapii*. Moskva: IOI, 2015; 192.
12. Frejdzher R., Fejdimen D. *Lichnost': teorii, `eksperimenty, upravnneniya*. Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2001.
13. M'ej R. *Otkrytie bytiya*. Moskva: Institut Obschegumanitarnykh Issledovaniy, 2014.
14. M'ej R. *Muzhestvo tvorit': ocherk psihologii tvorchestva*. Moskva: Institut Obschegumanitarnykh Issledovaniy, 2015.
15. Vlasova O., Rona'd L`ejng. *Mezhd u filosofiej i psihiatriej*. Moskva: Izdatel'stvo Instituta Gajdara, 2012.
16. Lejng R. *Razdelennoe Ya. `Ekzistencial'noe issledovanie psihicheskogo zdorov' i bezumiya*. Kiev: Gosudarstvennaya biblioteka Ukrainy dlya yunoshestva, 1995.
17. Batler-Boudon T. *50 velikih knig po psihologii*. Moskva: `Eksmo, 2012.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 159.922.7

Bulatova O.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia),*
E-mail: bov1978@list.ru

THEORETICAL CONCEPTIONS IN DEFINING THE BASICS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SCHOOL STUDENTS. The article deals with a problem of rendering effective, efficient psychological assistance for children in the form of organizing psychological and pedagogical support. The article is aimed at a theoretical analysis of coaching. The main methodological approaches to defining "coaching" are disclosed. Structural components of psychological and pedagogical coaching are described. The problem of psychological and pedagogical coaching for children with limited health capacities is considered absolutely and irrespectively. The author comes to the conclusion that the essence of the notion "coaching" has changed its nature during the modern stage of practical psychology development.

Key words: coaching, psychological and pedagogical coaching, children with limited health capacities.

О.В. Булатова, канд. психол. наук, доц. Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск,
E-mail: bov1978@list.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается проблема оказания эффективной квалифицированной психологической помощи детям, в аспекте организации психолого-педагогического сопровождения. Целью статьи является теоретический анализ сущности сопровождения. Раскрыты основные методологические подходы к определению понятия «сопровождение». Описаны структурные компоненты психолого-педагогического сопровождения. Отдельно рассматривается вопрос о психолого-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья. Автор приходит к выводу, что на современном этапе развития практической психологии качественно изменилось содержание понятия «сопровождение».

Ключевые слова: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Сопровождение – одна из самых популярных моделей психологической службы в образовании. Идея психолого-педагогического сопровождения детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) возникла в рамках проблемы оказания эффективной квалифицированной психологической помощи. Поэтому необходимы исследования феномена сопровождения и его особенностей организации в условиях общеобразовательной школы на современном этапе развития практической психологии.

Кратко остановимся на понятии сопровождение, подходах и его структуре. Термин «сопровождение» неоднозначен. В быденной речи и в науке он применяется для обозначения широкого круга явлений. Сопровождение может одновременно рассматриваться и как система, и как процесс. Согласно толковому словарю В. Даля, сопровождение означает идти вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. В дословном переводе сопровождение означает содействие [1].

Впервые понятие «сопровождения» как новой технологии появилось в 1995 – 2001 гг. в работах Г. Барднер, И. Ромазан, Т. Чередыняковой, Е.И. Казаковой, М.Р. Битяновой [2].

Сопровождение – это «...сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка» [3]; «...система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия» [4, с. 20]; «...комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально – психологических условиях... для сохранения психологического здоровья...и полноценного развития личности ребенка и его формирования как субъекта жизнедеятельности» [5, с. 52]; «... модель психологической помощи, специально организованный процесс, направленный на создание условий реализации индивидуально – личностного потенциала» [6] и др.

Е.И. Казакова рассматривает сопровождение как: процесс – это совокупность последовательных действий, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию; метод – способ осуществления процесса сопровождения, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностики возникшей проблемы; информации о существе проблемы и путях её решения; консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы; первичной помощи на этапе реализации плана решения; служба – объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения [3].

М.М. Семаго, выделяет два методологических подхода к определению понятия «сопровождение». В основе первого подхода, отмечает автор, лежат гуманистические принципы, а сопровождение – это проектирование образовательной среды, создание условий успешного обучения конкретного ребенка с опорой на возрастные нормативы, в логике собственного развития, приоритетности его потребностей, целей и ценностей.

Второй подход рассматривает сопровождение как поддержание функционирования ребёнка в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала, при недопущении его дезадаптации. Автор отмечает, что оба подхода имеют семантическую и содержательную одинаковость, однако последний исходит из ограниченности возможностей адаптации ребенка в образовательной среде и базируются на определении критериев зоны дезадаптации и зоны риска по дезадаптации как границ, за которые обучающая среда не должна выходить. Данный подход и определяет содержание психологического сопровождения специалистов [7].

Таким образом, исследователи единодушны во мнении, что сопровождение – это система профессиональной деятельности, обеспечивающая создание условий для успешной адаптации ребенка к общеобразовательной среде. В современной практической психологии еще не сложился единый методологический подход к определению сущности психологического сопровождения.

В структуре сопровождения выделяет три обязательных взаимосвязанных компонента:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения. При этом психолог имеет четкие представления о том, что именно он должен знать о ребенке, на каких этапах обучения диагностическое вмешательство действительно необходимо и какими минимальными средствами оно может быть осуществлено.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. Предполагает разработку индивидуальных и групповых программ психологического развития.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении [4].

В соответствии с основными компонентами сопровождения выделяются практические направления деятельности педагога-психолога: диагностика (применение стандартизированных методов); психолого-педагогическая коррекция, психологическое консультирование, просвещение, профилактика, экспертиза и т. д. Необходимо отметить, они не новы, но в аспекте сопровождения обретают содержание и выстраиваются в систему.

Выделяют теоретические подходы, на которых должна базироваться деятельность по сопровождению:

1. Личностно-ориентированный подход – при построении системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса приоритет отдается потребностям, целям и ценностям развития личности ребенка, максимальному учёту индивидуальных, субъектных и личностных особенностей детей. Сопровождение ориентируется на потребности и интересы конкретного ребенка, логику его развития, а не на заданные извне задачи.

2. Антропологическая подход, предполагает целостный подход к человеку, рассмотрение ребёнка в контексте социальной ситуации развития, его связей и отношений с другими субъектами.

3. Ориентация на психическое и психологическое здоровье детей, рассматривающая личность в условиях конкретного образовательного пространства, ее влияние на состояние ее психологического здоровья; отдающая приоритет психопрофилактике возникновения проблем, в том числе через мониторинг и коррекцию параметров образовательного пространства;

4. Приоритетность развивающего образования, предполагает «психологизацию» педагогической практики, проектирование такой системы образования, которая обеспечивает развитие у ребенка, не только знания, умения и навыки, но фундаментальные человеческие способности и личностные качества.

5. Теория педагогической поддержки, утверждающая необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие ее «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

6. Проектный подход, ориентируется на создание (проектирование) в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации [8].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что сопровождение – сложный процесс взаимодействия, результатом которого является разрешение ситуации жизненного выбора, решение и действие, ведущие к изменению положения сопровождаемого.

Изменения содержания образования, введение новых нормативно-правовых документов регламентирующих деятельность образовательных организаций обусловило формирование принципиально новых подходов к психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса.

Психологическое сопровождение детей с ОВЗ, по мнению И.И. Мамайчук, представляет собой целостную деятельность психолога, направленную на создание комплексной системы психолого-педагогических, психолого-педагогических и психотерапевтических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме (школа, семья, медицинское учреждение т. д.) [9].

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС ОВЗ в образовательной организации создаются специальные условия для детей с ОВЗ. В этой связи основной целью сопровождения детей с ОВЗ является: «...создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, формирования устойчивости мотивации к познанию, развития личности с учётом индивидуальных способностей, психолого-педагогической поддержки всех участников образовательного процесса» [10]; «...успешная адаптация, реабилитация и личностный рост ребенка в социуме» [11]; «создание условий для обеспечения психологической коррекции недостатков в развитии детей с ОВЗ и оказание помощи детям этой категории в освоении образовательной программы» [12].

Современные практики, Т.В. Гудкова, М.А. Тверетина отмечают, что современная система психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ОВЗ в условиях реализации

ФГОС, с одной стороны, должна интегрировать все виды деятельности практического психолога (диагностику, консультирование, коррекционные занятия, тренинги и др.), с другой – включать сопровождение всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, родителей, педагогов и других специалистов). Вариативность комплекса форм по психолого-педагогическому сопровождению осуществляется на разных уровнях (индивидуальном, групповом, класса) [10].

Интересный опыт школьной службы психолого-медико-педагогического сопровождения представлен С.В. Прудниковой. Основные направления деятельности психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ осуществляются руководителем школьного психолого-медико-педагогического консилиума (далее – ПМПк) и специалистами данной группы (педагогами-психологами, социальным педагогом, учителями-логопедами, учителями-дефектологами, врачом – психоневрологом (по месту жительства)).

Автор выделяет уровни психолого-педагогического сопровождения учащихся: индивидуальное – выражается в работе в индивидуальной работе, индивидуальных коррекционно-развивающих занятиях, проектировании и реализации индивидуально-коррекционных маршрутов; групповое сопровождение предусматривает групповые коррекционно-развивающие занятия с учащимися «группы риска» по дифференцированным линиям; сопровождение на уровне класса, осуществляется классным руководителем совместно с психологом, обеспечивая необходимые условия, воспитания и развития; сопровождение на уровне образовательной организации осуществляется педагогами-психологами, учителями-предметниками, классными руководителями, социальными педагогами, выявляющими проблемы в развитии детей и оказывающими первичную помощь в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с учителями, родителями, сверстниками [11].

В содержание деятельности педагога-психолога по сопровождению учащихся с ОВЗ входит: проведение комплексного психолого-педагогического обследования школьников специалистами школьного ПМПк; комплектование групп для проведения групповых коррекционных занятий и дальнейшее наблюдение за динамикой их развития; разработка и реализация коррекционных программ, в том числе предполагающих формирование универсальных учебных действий в соответствии с требованиями ФГОС НОО; оказание помощи педагогам и родителям в вопросах воспитания и обучения особого ребенка; разработка рекомендаций в соответствии с возрастными и индивидуально-типическими особенностями детей, направленных на повышение профессиональной компетенции учителей, работающих с ними в условиях перехода на ФГОС; участие психолога в консилиумах, методических объединениях, педагогических советах, оформлении документации, посвященных вопросам обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью деятельности педагога-психолога, которое обусловлено потребностями теории и практики образовательной среды, жестко регламентируемое нормативно-правовыми документами. Психологическая помощь детям с ОВЗ существенно отличается от помощи здоровым детям, как по целевой направленности, так и по организации и динамике процесса.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение на современном этапе развития психологии рассматривается в двух аспектах: нормального развития как системная интегративная технология, цель которой создание оптимальных условий обеспечивающих полноценное развитие личности в определенной ситуации социального взаимодействия, сохранение «психологического здоровья». В аспекте аномального развития целью данной технологии будет, является создание специальных условий для детей с ОВЗ, способствующих, в первую очередь, компенсации недостатков психического развития, и только потом успешной социальной адаптации.

Библиографический список

1. Даль В.И. *Толковый словарь русского языка*: словарь. Москва: Эксмо, 2007.
2. Бардиер Г., Ромазан И., Черенникова Т. *Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей*. Кишинев: ВИРТ; Санкт-Петербург: ДОРВАЛЬ, 1993.
3. Жданова М.А., Казакова Е.И., Шипицына Л.М. *Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка*. Москва: ВЛАДОС, 2003.
4. Битянова Н.Р. *Организация психологической работы в школе*. Москва: Совершенство, 1997.
5. Овчарова Р.В. *Практическая психология в начальной школе*. Москва: ТЦ «Сфера», 2013.

6. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации. *Еженедельник «Школьный психолог»*. 2011, 31: 34 – 40.
7. Семаго М. Сопровождение – это... *Школьный психолог*. 2003, 35: 20 – 21.
8. Швецова М.Н. *Социально-психологическое сопровождение замещающей семьи*. Москва, 2013.
9. Мамайчук И.И. *Психологическая помощь детям с проблемами в развитии*. Санкт-Петербург: Речь, 2001.
10. Гудкова Т.В., Тверетина М.А. Основные направления психологического сопровождения личности обучающегося с ОВЗ в условиях реализации ФГОС. *Вестник педагогических инноваций*. 2016; № 2 (42): 106 – 113.
11. Прудникова С.В. Психологическое сопровождение учащихся с ОВЗ, обучающихся в специальных (коррекционных) классах VII вида MAOU СОШ № 43 г. Челябинска, в процессе введения и реализации ФГОС НОО. *Образование: традиции и инновации материалы V Международной научно-практической конференции*. 2014: 374 – 377.
12. Кузнецова Н.С. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в рамках реализации ФГОС НОО ОВЗ. *Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции*: в 3 частях. 2017: 89 – 92.

References

1. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: slovar'*. Moskva: 'Eksmo, 2007.
2. Bardier G., Romazan I., Cherednikova T. *Ya hochu! Psihologicheskoe soprovozhdenie estestvennogo razvitiya malen'kih detej*. Kishinev: VIRT; Sankt-Peterburg: DORVAL, 1993.
3. Zhdanova M.A., Kazakova E.I., Shipicyna L.M. *Psihologo-pedagogicheskoe konsul'tirovanie i soprovozhdenie razvitiya rebenka*. Moskva: VLADOS, 2003.
4. Bityanova N.R. *Organizatsiya psihologicheskoy raboty v shkole*. Moskva: Sovershensstvo, 1997.
5. Ovcharova R.V. *Prakticheskaya psihologiya v nachal'noj shkole*. Moskva: TC «Sfera», 2013.
6. Oshova N.G. Pсихологическое сопровождение сем'и i личности в кризисной ситуации. *Ezhenedel'nik «Shkol'nyj psiholog»*. 2011, 31: 34 – 40.
7. Semaго M. Soprovozhdenie – 'eto... *Shkol'nyj psiholog*. 2003, 35: 20 – 21.
8. Shvecova M.N. *Sotsial'no-psihologicheskoe soprovozhdenie zameschayuschej sem'i*. Moskva, 2013.
9. Mamajchuk I.I. *Psihologicheskaya pomoshch' detyam s problemami v razviti*. Sankt-Peterburg: Rech', 2001.
10. Gudkova T.V., Tveretina M.A. Osnovnye napravleniya psihologicheskogo soprovozhdeniya lichnosti obuchayuschegosya s OVZ v usloviyah realizatsii FGOS. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsij*. 2016; № 2 (42): 106 – 113.
11. Prudnikova S.V. Pсихологическое сопровождение учащихся с ОВЗ, обучающихся в special'nyh (korrektsionnyh) klassah VII vida MAOU SOSh № 43 g. Chelyabinska, v processe vvedeniya i realizatsii FGOS NOO. *Obrazovanie: traditsii i innovatsii materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. 2014: 374 – 377.
12. Kuznecova N.S. Pсихологическое сопровождение детей с ЗПР в рамках реализации FGOS NOO OVZ. *Vzaimodejstvie nauki i obshchestva: problemy i perspektivy sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*: v 3 chastyah. 2017: 89 – 92.

Статья поступила в редакцию 12.02.18

УДК 19

Sultanova Z.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior researcher, Department of Traditional Culture and Folklore, Institute of History and Archaeology (Vladikavkaz, Russia), E-mail: z_sultanova@mail.ru

Gabulova I.M., senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology of the South Ossetian State University (Tskhinval, North Ossetia-Alania), E-mail: indi55@mail.ru

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF BASIC INTERGENTIAL EXPERIENCE OF SOUTHERN AND NORTHERN OSSETIANS.

The article discusses the basic existential experiences of southern and northern Ossetians. The authors analyze such existential categories as responsibility, freedom, dissatisfaction, sin, fear of death, suffering, loneliness, meaninglessness. The subjective assessments of these categories – in the past, present and future – helps to diagnose the dynamics of crisis conditions in Ossetians. The most frequent basic life experiences are responsibility and freedom. In the southerners, the experience of freedom is associated with a sense of responsibility, and a weakening of the fear of death. In addition, they have actualized negative experiences in the past and anxiety for their future. More than half of the Ossetians are not satisfied with their lives. A third of the Ossetians in the north and south are experiencing a peak of spiritual crisis. The probability of a spiritual crisis and the intensity of the existential vacuum in the northern and southern Ossetians are identical.

Key words: northern Ossetians, southern Ossetians, basic existential experiences, responsibility, freedom, “spiritual crisis” method, L. Voskovskaya (Shutova) and A. Lyashuk.

З.В. Султанова, канд. психол. наук, ст. науч. сотр. отдела традиционной культуры и фольклора, Институт Истории и Археологии РСО-Алания, г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания, E-mail: z_sultanova@mail.ru

И.М. Габулова, ст. преп. каф. педагогики и психологии, Юго-Осетинский государственный университет, Республика Южная-Осетия – Государство Алания, г. Цхинвал, E-mail: indi55@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БАЗОВЫХ БЫТИЙНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ЮЖНЫХ И СЕВЕРНЫХ ОСЕТИН

В статье обсуждаются базовые бытийные переживания южных и северных осетин. Авторами анализируются такие экзистенциальные категории, как ответственность, свобода, неудовлетворенность, грех, страх смерти, страдание, одиночество, бессмысленность. На основании субъективных оценок данных категорий – в прошлом, настоящем и будущем – диагностируется динамика кризисных состояний у осетин. Наиболее частыми базовыми жизненными переживаниями являются ответственность и свобода. У южан переживание свободы связано с чувством ответственности, и ослаблением страха смерти. Наряду с тем у них актуализируются негативные переживания в прошлом и тревога за свое будущее. Более половины осетин не удовлетворены своей жизнью. Треть осетин на севере и юге переживают пик духовного кризиса. Вероятности духовного кризиса и напряженности экзистенциального вакуума у северных и южных осетин идентичны.

Ключевые слова: северные осетины, южные осетины, базовые бытийные переживания, ответственность, свобода, методика «духовный кризис», Л.В. Восковская (Шутова) и А.В. Ляшук.

Базовые бытийные переживания обретают для нас особую актуальность в рамках изучения особенностей жизнеосуществления современными осетинами [1; 2; 3]. Фундаментальное изучение основных жизненных переживаний человека, получили в

русле экзистенциальной психологии. Важные положения, наряду с суждениями В.Ф. Василюк [4], В.В. Козлова [5], И. Ялом [6] формируют базовые категории, составляющие ядро жизни человека: свобода, смерть (страх смерти), бессмысленность, одиночество,

Таблица 1

Иерархия базовых
жизненных переживаний
в Южной Осетии

Наименование	Средние
Ответственность	13
Свобода	11,3
Неудовлетворенность	6,7
Страдание	5,7
Одиночество	4,7
Страх смерти	4,5
Бессмысленность	3,99
Грех	3,97

вина и ответственность. Л.В. Восковская (Шутова), и А.В. Ляшук [7] включают в ряд экзистенциальных данных, такие составляющие как неудовлетворенность и страдание. Кроме того, исследователи предлагают вместо категории «вина» рассматривать данность «грех», аргументируя его первичностью по отношению к вине, в рамках религии. Вина является следствием греха. Данные типы, по их мнению, не только обуславливают человеческое бытие, но и являются ядром «духовного Я». В связи с этим, все психологические явления, порождаемые взаимодействием человека с указанными категориями, с большой степенью отражают явления его духовной жизни. Следовательно, порождаемые ими конфликты повышают вероятность возникновения духовного кризиса. Духовный кризис авторы рассматривают как: переживание утраты бытийной основы существования, которое возникает в ответ на эмоциональную реакцию относительно индивидуального значимого события.

По замыслу авторов субъективная оценка указанных типов в прошлом, настоящим и будущем позволяет установить вероятности духовного кризиса, а также напряженности экзистенциального вакуума и ведущей тенденции в духовном развитии. Для экзистенциального вакуума, характерно состояние внутренней пустоты, которое испытывает человек, потерявший все цели своей жизни и не видящий смысла своего существования [8]. Сформулированные положения нашли свое воплощение в психологической методике «Духовный кризис», диагностирующей базовые жизненные переживания, разработанной, Л.В. Шутовой и А.В. Ляшук. Использование данного инструмента в рамках этнопсихологического исследования позволило нам раскрыть завету взаимодействия современных осетин с такими базовыми жизненными категориями как: ответственность, свобода, неудовлетворенность, грех, страх смерти, страдание, одиночество, бессмысленность.

Выборку, отвечающей условиям репрезентативности, в нашем исследовании составили 371 человек. Из них 172 – осетины (южные), проживающие в г. Цхинвал, и 199 – осетины (северные), проживающие в г. Владикавказ. Выстроенные нами иерархии жизненных категорий на севере и юге указывает на приоритет **ответственности и свободы**, являющихся наиболее частыми базовыми жизненными переживаниями в Осетии (табл. 1 и 2). Их количественное проявление у южан и северян практически идентично, но несколько отлично по качеству.

На севере **ответственность** устойчиво коррелирует с переживанием свободы ($\varphi=0,34$; $p=0,0001$). Чем выше ответственность, тем больше свободы, и наоборот. На юге переживание ответственности имеет более сложную природу, и сопряжено с ощущением свободы ($\varphi=0,19$; $p=0,03$), ослаблением чувств: одиночества ($\varphi=-0,20$; $p=0,03$), греховности ($\varphi=-0,20$; $p=0,03$) и бессмысленности ($\varphi=-0,24$; $p=0,008$) своего существования.

Проживая **свободу**, южане чувствуют ответственность ($\varphi=0,19$; $p=0,03$) и ослабление страха смерти ($\varphi=-0,21$; $p=0,02$). Однако это возжеленное для южных осетин чувство сопряжено с потерей смысла жизни, депрессии и чувства вины не только в прошлом ($\varphi=0,23$; $p=0,013$), но и в предполагаемом будущем ($\varphi=0,27$; $p=0,003$). Это может быть связано с негативными переживаниями в масштабах субэтноса в прошлом и тревогой за свое будущее.

У северян переживание свободы «замешано» на ответственности ($\varphi=0,34$; $p=0,0001$) и сопровождается менее частой,

Таблица 2

Иерархия базовых
жизненных переживаний
в Северной Осетии

Наименование	Средние
Ответственность	13,6
Свобода	11,3
Неудовлетворенность	6,3
Грех	5,8
Страх смерти	5,7
Страдание	4,7
Одиночество	4,5
Бессмысленность	2,7

чем у южан, тревогой за свое будущее ($\varphi=0,18$; $p=0,04$).

Значимо различны северяне и южане в переживании **греха** ($p=0,001$). Несмотря на то, что греховность не актуальна ни для севера, ни для юга, тем не менее, северянам чаще приходилось пребывать в этом состоянии. Кроме того, они чуть интенсивней, чем на юге переживают страх смерти ($p=0,07$). Между тем, осетины на юге чаще испытывали **страдания** ($p=0,04$), **бессмысленность** ($p=0,02$) жизни и того что в ней происходило.

Различия в переживании базовых жизненных категорий никоим образом не влияют на вероятность духовного кризиса и напряженность экзистенциального вакуума у осетин. По данным основных показателей методики, существенных различий не выявлено. Более того, вероятности данных дисгармоний крайне сближены (см. табл. 3).

Экзистенциальный вакуум по замыслу Виктора Франкла, характерное состояние внутренней пустоты, которое испытывает человек, потерявший все цели своей жизни и не видящий смысла своего существования.

Таблица 3

Вероятность духовного кризиса и напряженность экзистенциального вакуума в Южной и Северной Осетии

	Южная Осетия	Северная Осетия
Вероятность духовного кризиса	37%	38 %
Напряженность Экзистенциального вакуума	42%	42%

На основании промежуточных вычислений временных коэффициентов «прошлого», «настоящего» и «будущего» мы определили направленность духовного кризиса. Последовательное сравнение этих показателей дает пять основных тенденций: прогрессивную, регрессивную, стагнационную, пиковую, низинную. Данный этап методики позволяет проследить при наличии динамики кризисных состояний (см. табл. 4). Позитивен факт преобладания в целом в Осетии **регрессивной тенденции (42%)** – спада духовного кризиса. Для нее характерно снижение проявлений духовного кризиса. Это вызывает духовный рост испытываемого; человек по-новому смотрит на жизнь. Вполне вероятным становится появление осознанной цели и смысла жизни.

Более менее, благополучно обстоят дела у переживающих **стагнационную и низинную тенденцию**, но их процент невысок – 2,8%, и 6,4% соответственно. Это преимущественно люди, которые видят бессмысленность жизни, но стремятся избавиться от этого чувства, «убегая» в работу и повседневные заботы. Также те, кто периодически входят в состояние духовного кризиса, но отрицают истинность и ценность своих переживаний. По замыслу автора методики, этим людям, не удастся вернуться к своему прежнему состоянию, и они «тоскуют по божественному». И наконец, полное отсутствие духовного кризиса встречается у 2% осетин. Они довольны жизнью, и не стремятся к вершинам духовного развития.

Между тем, тревожен факт высокой распространенности **пиковой тенденции (32%)**. Состояние таких людей схоже с эмоциональным шоком. Оно может появиться либо вследствие потери близкого человека, либо разочарования от жизни. Высок также

Таблица 4

Частоты тенденций базовых жизненных переживаний у северных и южных осетин

Тенденция духовного кризиса	Южная Осетия	Северная Осетия	Осетины в целом
Прогрессивная	16,7%	16,9%	16,8
Регрессивная	41,7%	41,5%	41,6
Стагнационная	4,2%	1,5%	2,8
Пиковая	29,2%	35,4%	32,4
Низинная	8,3%	4,6%	6,4

процент и представителей этноса с **прогрессивной** (прогрессирующей) (16,8%) тенденцией кризисных переживаний. Она проявляется у человека вследствие неудовлетворенности жизнью, стремления человека выйти на новый уровень своего развития. В это время повышается вероятность устремлений нравственно- и религиозного характера.

Прогрессирующая, пиковая и большая часть стагнационной (2%) в совокупности составляют группу из тех опрошенных, кто недоволен своей жизнью. То есть половина современных осетин (51,2%) не удовлетворены своей жизнью. Большая часть из них – треть осетин (32,4%) на севере и юге – сегодня испытывают разочарование от жизни, находясь на пике духовного кризиса. Они переживают утрату бытийной основы существования. У них нарушен процесс поиска сакрального. Выходом из этого кризиса может послужить построение новой системы жизненных ориентиров, основанной на приобретенном субъективном опыте.

Меньше половины осетин (42%) обнаруживают снижение проявлений духовного кризиса. Это часто указывает на духовный рост. Эти люди по-новому смотрят на жизнь, у них появляется осознанная цель и смысл жизни; они перестают быть «таким, как все».

Низинная и часть стагнационной (0,8%) тенденции характеризуют тех участников опроса, которые периодически входят в состояние духовного кризиса, но склонны отрицать истинность и ценность своих переживаний, возможно проявляя способность «убегать», спрятаться в работу и повседневные заботы, – 7,2% осетин. В целом довольны своей жизнью и не обнаруживают признаков духовного кризиса – 2% осетин.

Анализ субъективных оценок респондентами своего состояния в трех временных измерениях, по всем бытийным категориями обнаружил определенное сходство. На севере и юге, коэффициенты духовного кризиса в прошлом, настоящем и будущем практически идентичны (см. табл. 5).

Таблица 5

Коэффициент вероятности духовного кризиса в прошлом, настоящем и будущем у представителей Северной и Южной Осетии

Показатели	Северная Осетия	Южная Осетия
Коэффициент духовного кризиса в прошлом (К _{прошлое})	40%	39%
Коэффициент духовного кризиса в настоящем (К _{настоящее})	42%	41%
Коэффициент духовного кризиса в будущем (К _{будущее})	32%	31%

Благодаря столь сближенным коэффициентам позволим себе сформировать усредненный портрет характера переживаний современных осетин. Подобное соотношение коэффициентов, при котором $K_{\text{прошлое}} < K_{\text{настоящее}} > K_{\text{будущее}}$, соответствует **Пиковой** тенденции духовного кризиса характеризующейся переживанием эмоционального шока или разочарованием от жизни. То есть,

усредненные результаты на севере и на юге Осетии, позволяют полагать, что в целом характер духовных переживаний сегодня соответствует пику духовного кризиса, в сравнении с субъективным прошлым и предполагаемым субъективным будущим. Кризис, вероятней всего, вызван разочарованием от жизни, поскольку эмоциональный шок зачастую связан с потерей близкого человека и более присущ частным случаям. Кроме того, по замыслу автора значение любого коэффициента от 25% до 75% соответствует пограничному состоянию. Таким образом, усредненная интенсивность духовных переживаний и на севере, и на юге соответствует пограничному состоянию, при котором люди видят бессмысленность жизни, но стремятся избавиться от этого чувства, «убегая» в работу и повседневные заботы. Выдвинутые положения позволяют сформулировать следующие **выводы**:

1. Такие базовые жизненные категории, как ответственность и свобода являются наиболее частыми базовыми жизненными переживаниями на севере и юге Осетии.
2. На севере переживание ответственности связано с ощущением свободы.
3. На юге переживание ответственности сопряжено с ощущением свободы, ослаблением одиночества, греховности и бессмысленности своего существования.
4. Южане, переживая свободу, чувствуют ответственность, при этом у них ослабевает страх смерти. Кроме того, актуализируются негативные переживания в прошлом и тревога за свое будущее.
5. У северян переживание свободы связано с чувством ответственности и тревогой за будущее.
6. Осетины на севере чаще склонны проживать состояние греха. Тем не менее, оно мало присуще и северянам, и южанам.
7. Осетины на юге чаще испытывали страдания, бессмысленность жизни и того что в ней происходило.
8. Вероятности духовного кризиса и напряженности экзистенциального вакуума у северных и южных осетин идентичны.
9. Меньше половины осетин 42% на севере и юге обнаруживают снижение проявлений духовного кризиса. Они переживают духовный рост, склонны по-новому смотреть на жизнь, вероятно появление осознанной цели и смысла жизни.
10. Половина современных осетин (52%) не удовлетворены своей жизнью.
11. Треть осетин (32,4%) на севере и юге – испытывают разочарование от жизни, находясь на пике духовного кризиса. Они переживают утрату бытийной основы существования. У них нарушен процесс поиска сакрального. Выходом из этого кризиса может послужить построение новой системы жизненных ориентиров, основанной на приобретенном субъективном опыте.
12. Отрицают истинность и ценность своих бытийных переживаний «убегают», прячутся в работу и повседневные заботы 7,2% осетин.
13. В целом, довольны своей жизнью и не обнаруживают признаков духовного кризиса – 2% осетин.
14. В среднем современные осетины склонны испытывать разочарование от жизни, переживая пик духовного кризиса, в сравнении с субъективным прошлым и предполагаемым субъективным будущим.
15. Усреднённая интенсивность духовных переживаний осетин соответствует пограничному состоянию, при котором люди видят бессмысленность жизни, но стремятся избавиться от этого чувства, «убегая» в работу и повседневные заботы.

Библиографический список

1. Коржова Е.Ю. Личностные предпосылки субъективной картины жизненного пути северных и южных осетин. *Исследование и проектирование в социальной работе*: материалы V заочной Международной научно-практической конференции. Омск: Издательство Омского гос. ун-та, 2011: 34 – 39.
2. Султанова З.В., Сиукаева А.Г., Газзаева-Супрунова Н.М., Газзаева М.З.. Возрастные особенности восприятия жизни южными осетинами. *Исследование и проектирование в социальной работе*: материалы V заочной Международной научно-практической конференции. Омск: Издательство Омского гос. ун-та, 2011: 184 – 190.
3. Султанова З.В. Базовые особенности жизнеосуществления северными и южными осетинами. *Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки*. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.Ю. Коржовой, А.В. Микляевой. В 2-х частях. Часть 1. Санкт-Петербург, 2017: 355 – 362.
4. Василюк Ф.Е. *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)*. Москва, 1984.
5. Козлов В.В. *Работа с кризисной личностью*: методическое пособие. Москва, 2003.
6. Ялом И. *Экзистенциальная психотерапия*. Перевод с английского Т.С. Драбкиной. Москва, 1999.
7. Восковская (Шутова) Л.В., Ляшук А.В. Духовный кризис: проблемы определения и диагностики. *Психологическая диагностика*. 2005; 1: 51 – 57.
8. Франкл В. *Теория и терапия неврозов*. Санкт-Петербург, 2001.

References

1. Korzhova E.Yu. Lichnostnye predposylki sub`ektivnoj kartiny zhiznennogo puti severnyh i yuzhnyh osetin. *Issledovanie i proektirovanie v social'noj rabote*: materialy V zaочноj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Omsk: Izdatel'stvo Omskogo gos. un-ta, 2011: 34 – 39.
2. Sultanova Z.V., Siukaeva A.G., Gazzaeva-Suprunova N.M., Gazzaeva M.Z.. Vozrastnye osobennosti vospriyatiya zhizni yuzhnymi osetinami. *Issledovanie i proektirovanie v social'noj rabote*: materialy V zaочноj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Omsk: Izdatel'stvo Omskogo gos. un-ta, 2011: 184 – 190.
3. Sultanova Z.V. Bazovye osobennosti zhizneosuschestvleniya severnymi i yuzhnymi osetinami. *Integrativnyj podhod k psihologii cheloveka i social'nomu vzaimodejstviyu lyudej: vektory razvitiya sovremennoj psihologicheskoy nauki*. Materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod obschej redakciej E.Yu. Korzhovoj, A.V. Miklyaevoj. V 2-h chastyah. Chast' 1. Sankt-Peterburg, 2017: 355 – 362.
4. Vasilyuk F.E. *Psihologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacij)*. Moskva, 1984.
5. Kozlov V.V. *Rabota s krizisnoj lichnost'yu*: metodicheskoe posobie. Moskva, 2003.
6. Yalom I. *Ekzistencial'naya psihoterapiya*. Perevod s anglijskogo T.S. Drabkinoy. Moskva, 1999.
7. Voskovskaya (Shutova) L.V., Lyashuk A.V. Duhovnyj krizis: problemy opredeleniya i diagnostiki. *Psihologicheskaya diagnostika*. 2005; 1: 51 – 57.
8. Frankl V. *Teoriya i terapiya nevrozov*. Sankt-Peterburg, 2001.

Статья поступила в редакцию 29.01.18

УДК 19

Sultanova Z.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior researcher, Department of Traditional Culture and Folklore, Institute of History and Archaeology (Vladikavkaz, Russia), E-mail: z_sultanova@mail.ru

Gazzaeva M.Z., senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, South Ossetian State University n.a. A.A. Tibilov (Tskhinval, North Ossetia-Alania), E-mail: m.gazzati@mail.ru

INDIVIDUAL MEANINGS OF LIFE OF NORTHERN AND SOUTHERN OSSETIANS. A study done with the financial support of the Russian humanitarian scientific foundation and the Ministry of education and science of the Republic of South Ossetia in the framework of an international research project of RSSF-MONRJUO "Psychological determinants vital functions of modern Ossetians", project No. 16-26-13003.

The article introduces the results of diagnostics of the contents of the system and the correlation of individual life meanings of the modern Northern and Southern Ossetians. A comparative analysis is presented along with the hierarchy of the meanings of life. Some approbation elements of the methodology of the system of life meanings research by V. Yu. Kotlyakova are also considered.

Key words: meanings of life, Northern Ossetians, Southern Ossetians, methodology of system of life meanings by V. Yu. Kotlyakov.

З.В. Султанова, канд. психол. наук, ст. науч. сотр. отдела традиционной культуры и фольклора, Институт Истории и Археологии РСО-Алания, г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания, E-mail: z_sultanova@mail.ru

М.З. Газзаева, и. о. доцента каф. педагогики и психологии, Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова, Республика Южная-Осетия – Государство Алания, г. Цхинвал, E-mail: z_sultanova@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ ЖИЗНИ СЕВЕРНЫХ И ЮЖНЫХ ОСЕТИН

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда и Министерства образования и науки Республики Южная Осетия в рамках международного научно-исследовательского проекта РГНФ – МОНРЮО «Психологические детерминанты жизнедеятельности современных осетин», проект № 16-26-13003.

В данной статье приводятся результаты диагностики содержания системы и соотношения индивидуальных жизненных смыслов у современных северных и южных осетин. Наряду с иерархией смыслов жизни представлен их сравнительный анализ. Рассмотрены также некоторые элементы апробации методики исследования системы жизненных смыслов В.Ю. Котлякова.

Ключевые слова: смыслы жизни, северные осетины, южные осетины, методика исследования жизненных смыслов В.Ю. Котлякова.

Изучение смыслов жизни стало актуальным в ходе исследования психологических особенностей осуществления жизнедеятельности современными осетинами. Корифеи психологии указывают на то, что ценностно-смысловые феномены являются

ядром направленности жизнедеятельности человека (Б.С. Бра- тусь, 1988; Н.А. Деева, 2005; Ф.Е. Василюк, 1984; Д.А. Леонтьев, 1975). Н.А. Деева с опорой на мнения мыслителей науки пред- ставляет ценности, смыслы, и мотивы как содержательно-ди-

Таблица 1

Иерархия типов смыслов жизни
в Северной Осетии

Типы смыслов жизни	Средний ранг (из 24 рангов)
Семейные	8,23
Экзистенциальные	13
Коммуникативные	12,91
Альтруистические	13,8
Самореализация	13,9
Статусные	14,2
Гедонистические	14,7
Когнитивные	16,8

Таблица 2

Иерархия типов смыслов жизни
в Южной Осетии

Типы смыслов жизни	Средний ранг (из 24 рангов)
Семейные	8,6
Экзистенциальные	12
Коммуникативные	13,5
Альтруистические	13,7
Статусные	14,3
Самореализация	14,7
Когнитивные	15,4
Гедонистические	15,6

намичные образования, которые, с одной стороны, определяют внутренний мир человека, его «ядро», а, с другой, направляют его жизнедеятельность. Кроме того, смысл человеческой жизни не может быть сведен к какой-либо простой формуле, а, скорее всего, являет собой сложно организованную систему смыслов (Л.С. Выготский, 1982; Д.А. Леонтьев, 1992; Б.С. Братусь, 1981). Д.А. Леонтьев указывал на «относительно устойчивую и автономную иерархически организованную систему, включающую в себя ряд разноразмерных смысловых структур и функционирующих как единое целое». Б.С. Братусь также говорит о сложной динамической системе, образующей особую смысловую сферу личности и обуславливающей всю жизнедеятельность человека.

С целью изучения сложной смысловой сферы, одной из основополагающих характеристик жизнедеятельности представителей этнической общности мы апеллировали к экспериментальной методике исследования системы жизненных смыслов В.Ю. Котлякова (2003). Данный психологический инструмент направлен на диагностику ведущих смыслов своей собственной жизни на момент исследования. Этот подход позволил определить категории и их соотношение в системе жизненных смыслов современных осетин. Отправным пунктом ее конструирования явилась методика предельных смыслов Д.А. Леонтьева (1992). В.Ю. Котляков выделяет 24 группы частных (индивидуальных) жизненных смыслов, которые после оценки респондентами по восьмибальной шкале, группируются в категории (по аналогии с классификационными категориями П. Иберсола (Цит. по: Котляков В.Ю., 2003): альтруистическим, экзистенциальным, гедонистическим, статусным, коммуникативным, семейным, когнитивным, самореализации. Автор указывает на необходимость испытания данной методики на предмет ее надежности и валидности. Надеемся наше исследование внесет лепту в совершенствование данного инструмента.

Выборку, отвечающей условиям репрезентативности, в нашем исследовании составили 371 человек. Из них 172 – осетины (южные), проживающие в г. Цхинвал, и 199 – осетины (северные), проживающие в г. Владикавказ.

Диагностика содержания системы и соотношения жизненных смыслов позволила выстроить иерархию категорий жизненных смыслов северных и южных осетин (табл. 1 и 2). Как видим, иерархии типов на севере и юге Осетии практически идентичны. Кроме того, данный порядок категорий обнажает значительный приоритет **семейных** смыслов жизни над другими – и на севере, и на юге. Тип «семейные» представлены следующими частными смыслами: ...чтобы передать все лучшее своим детям, .. чтобы жить ради своей семьи, ...чтобы помогать своим родным и близ-

ким. В значительном отрыве от семейных следуют экзистенциальные и коммуникативные.

По степени выраженности «семейные» не только возглавляют иерархию, но и имеют явный приоритет над остальными смыслами жизни. Данное положение отчетливо перекликается с результатами предыдущих наших исследований (Султанова, 2005, 2015). В них проективная рисуночная методика «Нарисуй свою жизнь» обнажила наиболее популярный и тщательно прорисованный образ в рисунках у осетин – дом. Количественное и качественное обоснование изображения дома указало на значимость событий, происходящих в семье, роде. В названиях к рисунку здесь также наиболее часто (32,25%) фигурировала тема семьи. Наиболее типичными из них были: «дом», «семья»: «моя жизнь – это мой дом», «мой дом», «семья – это главное в жизни человека». И нынешние, и предыдущие изучения особенностей осуществления жизни осетинами выявляет факт высокой значимости семьи. Как видим, методика В.Ю. Котлякова чувствительна к выраженности семейных смыслов.

С целью уточнения иерархий у северян и южан, мы применили статистический метод U-Манна-Уитни. В таблице 3 приведены достоверно различающиеся категории.

Как видим, южане сегодня имеют более выраженную тенденцию к категориям **экзистенциального** толка (0,06), таким как свобода, жизнь, любовь. Более высокий ранг данной категории на юге, прежде всего, обусловлен частным смыслом «чтобы жить (0,03)». По другим частностям, включенным в данную категорию: «...чтобы быть свободным» и «...чтобы любить» значимых различий не выявлено.

Между тем, южане значимо чаще выбирают экзистенциальное понятие «жизнь», включенную и в другой тип **«КОГНИТИВНЫЙ»**. То есть, цхинвальцы чаще видят смысл жизни в том, «...чтобы понять жизнь» (0,046), а также себя самого (0,048). Частный смысл «...чтобы познать Бога» столь же выражен, что и у владикавказцев. То есть тенденция к значимости экзистенциального типа и явный приоритет когнитивной категории на юге происходит преимущественно за счет большей важности для них темы «жизнь». Они чаще видят смысл в том, чтобы жить, и чтобы понять жизнь. Данный факт, вероятно, может быть объяснен, в том числе, относительно недавними военными событиями на территории Южной Осетии – в 2008 г., в результате которых, подорвано чувство безопасности «общества, отношений и самого себя» у южных осетин (Султанова З.В., 2016). Угроза жизни: собственной, других людей и общества – актуализируют ценность жизни. Полагаем, что используемый нами инструмент В.Ю. Котлякова склонен объективно диагностировать значимость жизни.

Таблица 3

Различия по типам смыслов жизни между Северной и Южной Осетией

Типы смыслов жизни	Северная Осетия	Южная Осетия	p
	средний ранг	средний ранг	
Экзистенциальные	132	115	0,056
Гедонистические	115	126	0,077
Когнитивные	131,2	112	0,019

Гедонистический тип же, имеет тенденцию обнаруживать себя на севере (0,08). Северные осетины чуть чаще склонны выбирать в качестве смысла жизни: удовольствие, счастье, ощущения и переживания, чем южане. Между тем, ни по одной из этих частных гедонистических смыслов значимых различий не выявлено. Кроме того, данный тип относится к числу редких ориентиров и на севере, и на юге. Такие же типы смыслов жизни как: семейные, коммуникативные, альтруистические самореализация, статусные одинаково представлены и на севере, и на юге.

Обсужденные положения позволяют нам сформулировать следующие выводы:

1. Осетины на севере, и на юге, в наибольшей степени ориентированы на семейные смыслы жизни.

2. По степени выраженности у осетин «семейные» имеют явный приоритет над другими смыслами, представленными в дифференциации В.Ю. Котлякова.

3. Методика В.Ю. Котлякова чувствительна к выраженности семейных смыслов.

4. Для южных осетин значительно более, чем для северных, актуальна тема «жизнь». Они видят смысл жизни в том, чтобы жить, и понимать жизнь.

5. Методика В.Ю. Котлякова способна диагностировать значимость жизни.

6. Южные осетины чаще склонны видеть смысл жизни в понимании себя.

7. Северяне в сравнении имеют тенденцию чуть чаще, чем южане отдавать предпочтение чувственным удовольствиям.

8. Гедонистические менее остальных типов актуальны и для северян, и для южан.

9. Такие типы смыслов жизни как: семейные, коммуникативные, альтруистические, самореализации, статусные – одинаково представлены и на севере, и на юге.

10. Иерархия категорий смыслов жизни у южных и северных осетин, практически идентичны, и имеют значительно более сходств, чем различий.

Библиографический список

1. Деева Н.А. *Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценностно-смысловой сферы*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Омск, 2005.
2. Братусь Б.С. *Анатомия личности*. Москва: Мысль, 1988.
3. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности. *Вестник Московского университета*. Сер. 14. Психология. 1981; 2: 46 – 56.
4. Васильюк Ф.Е. *Психология переживания*. Москва: Издательство МГУ, 1984.
5. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: В 6 т. Москва: Педагогика, 1982.
6. Котляков В.Ю. *Методика исследования системы жизненных смыслов*. *Сибирская психология сегодня*: сборник научных трудов. Вып. 2. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003; 18 – 21.
7. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975.
8. Леонтьев Д.А. *Методика предельных смыслов (МПС)*. Москва: Смысл, 1992.
9. Султанова З.В. *Исследование ценностей северных и южных осетин методом Ш. Шварца*. Материалы 29-международной конференции «Актуальные проблемы в современной науке и пути их решения». Москва, 2016; № 8 (29); Ч. 2: 65 – 71.
10. Султанова З.В. Кросс-культурные различия восприятия жизни среди русских и осетин. *Ментальность этнических культур*: материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург: Балт. гос. техн. ун-т, 2005.
11. Султанова З.В. *Проективный подход в биографическом исследовании личности*: монография. Под редакцией Коржовой Е.Ю. Владикавказ: Издательство СОГУ, 2015.

References

1. Deeva N.A. *Refleksivnyye mehanizmy perezhivaniya krizisa i izmenenie cennostno-smyslovoj sfery*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Omsk, 2005.
2. Bratus' B.S. *Anatomiya lichnosti*. Moskva: Mysl', 1988.
3. Bratus' B.S. K izucheniuyu smyslovoj sfery lichnosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser. 14. Psihologiya. 1981; 2: 46 – 56.
4. Vasilyuk F.E. *Psihologiya perezhivaniya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1984.
5. Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij*: V 6 t. Moskva: Pedagogika, 1982.
6. Kotlyakov V.Yu. *Metodika issledovaniya sistemy zhiznennykh smyslov*. *Sibirskaya psihologiya segodnya*: sbornik nauchnykh trudov. Vyp. 2. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2003; 18 – 21.
7. Leont'ev A.N. *Deyatelnost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1975.
8. Leont'ev D.A. *Metodika predel'nykh smyslov (MPS)*. Moskva: Smysl, 1992.
9. Sultanova Z.V. *Issledovanie cennostej severnykh i yuzhnykh osetin metodom Sh. Shvarca*. Materialy 29-mezhdunarolnoj konferencii «Aktual'nye problemy v sovremennoj nauke i puti ih resheniya». Moskva, 2016; № 8 (29); Ch. 2: 65 – 71.
10. Sultanova Z.V. Kross-kul'turnye razlichiya vospriyatiya zhizni sredi russkikh i osetin. *Mental'nost' `etnicheskikh kul'tur*: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Balt. gos. tehn. un-t, 2005.
11. Sultanova Z.V. *Proektivnyj podhod v biograficheskom issledovanii lichnosti*: monografiya. Pod redakciej Korzhovoj E.Yu. Vladikavkaz: Izdatel'stvo SOGU, 2015.

Статья поступила в редакцию 22.01.18

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 811.1/8

Bobrova O.B., postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: boberdober88@mail.ru

ON THE ROLE OF LANGUAGE METAPHORS IN AUTHOR'S TEXT (ON THE EXAMPLE OF ABSTRACTION-ARTEFACT METAPHORS IN NIKOS KAZANTZAKIS' «ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ. ΡΟΥΣΙΑ» AND «ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ. ΙΣΠΑΝΙΑ»). In contemporary linguistics the metaphor is widely used as an instrument in research of the language picture of the world. The author makes an attempt to analyze the language picture of the world and the thinking style of Nikos Kazantzakis, a modern Greek prosaic, as reflected in his travelling writings «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» and «Ταξιδεύοντας. Ισπανία». The method of research is based on the analysis of the lexemes they are expressed by (i.e. by means of "traditional", semantic and stylistic method). The metaphors are also analyzed from cognitive point of view as the elements reflecting the author's picture of the world as presented in the mentioned texts. The use of the two methods is expected to present the author's picture of the world expressed by means of the metaphor. On the other hand, it will reveal the logic of metaphorical usage of lexical means and also the way the metaphors and their context are interconnected. The above mentioned strategy reveals that in spite of the chronological and thematic proximity of the two texts, the use of language metaphors in the two texts demonstrates dissimilarity, which is explained by the dissimilarity of Spanish and Russian reality as reflected in the author's conceptual system.

Key words: metaphorology, cognitive metaphor, language picture of the world, Nikos Kazantzakis, «Ταξιδεύοντας. Ρουσία», «Ταξιδεύοντας. Ισπανία», author's journalism.

О.Б. Боброва, аспирант, МГУ им. Ломоносова, г. Москва, E-mail: boberdober88@mail.ru

К ВОПРОСУ О РОЛИ ЯЗЫКОВЫХ МЕТАФОР В АВТОРСКОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ МЕТАФОР АБСТРАКЦИЯ-АРТЕФАКТ В «ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ. ΡΟΥΣΙΑ» И «ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ. ΙΣΠΑΝΙΑ» Н. КАЗАНДЗАКИСА

В современной лингвистике метафора широко используется как средство исследования языковой и индивидуальной картины мира. В настоящей статье рассматривается роль языковых метафор типа АБСТРАКЦИЯ – АРТЕФАКТ в текстах «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» и «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» греческого писателя XX века Никоса Казандзакиса. Метафорические переносы анализируются на основании семантики входящих в них компонентов (т. е. с использованием «традиционного», семантико-стилистического подхода), а также рассматриваются с точки зрения когнитивной метафорологии как элементы, отражающие картину мира автора, отражённую в указанных текстах. Предполагается, что подобный анализ позволит, с одной стороны, получить представление об авторской картине мира, а с другой – выявить логику метафорического использования автором лексических средств, а также характер взаимосвязи метафорических переносов и контекста.

Ключевые слова: метафорология, когнитивная метафора, авторская картина мира, Никос Казандзакис, «Ταξιδεύοντας. Ρουσία», «Ταξιδεύοντας. Ισπανία», авторская журналистика.

Современная наука признаёт неразрывной связь метафоры с человеческим мышлением, восприятием мира и повседневной действительностью [1, с. 25], многоаспектность и разнообразие проявлений которых приводят к тому, что метафора является объектом изучения лингвистики, культурологии, социологии, психологии, искусствоведения и других отраслей знания, в том числе метафорологии, рассматриваемой исследователями как междисциплинарная наука [2, с. 6].

Метафора в филологии традиционно изучается и как средство художественной выразительности текста [3, с. 208], и явление, характеризующее человеческое мышление в целом [4, с. 3], и как процесс переноса наименования с одного предмета на другой [5, с. 98], и как результат такого переноса [6, с. 7].

Сыгравшее важнейшую роль для дальнейшей европейской традиции [7, с. 2] описание метафоры содержится ещё в трудах Аристотеля, который рассматривает её как «перенесение необычного имени или с рода на вид, или с вида на вид, или по аналогии» [8, с. 191], т. е. как риторический приём, основанный на определённой логической операции.

В XX веке с развитием когнитивистики и гуманитарных наук в целом метафора признаётся не только средством художественной выразительности, а неотъемлемой характерной чертой человеческого мышления вообще [9, с. 214], что в дальнейшем составило теоретическую основу когнитивной теории метафоры, которая рассматривает язык как одну из основных форм человеческой когнитивной активности [1, с. 9] и способ непосредственного изучения человеческого сознания и культуры [10, с. 8], а метафору, в свою очередь, – как их основной и неотъемлемый структурный элемент [1, с. 25].

В отечественной лингвистике осознание роли метафоры в языке привело к росту интереса к т.н. языковой метафоре [11, с. 6], которая рассматривалась как воспроизводимый и «готовый к использованию» элемент лексики [там же, с. 31], непосредственно связанный с языковой картиной мира носителей того или иного языка.

В настоящее время метафора признаётся вездесущим языковым элементом [12, с. 1] и основной ментальной операцией, в которой выражается общее свойство человеческого мышления

искать аналогии, структурировать, оценивать и объяснять окружающий мир [13, с. 4]. Свойство это может проявляться как в выборе образов в художественном и особенно поэтическом тексте (и в этом случае речь идет о художественной, или индивидуально-авторской, метафоре) [14, с. 220], так и в языке в целом [15, с. 42].

Сфера бытования художественной метафоры ограничена преимущественно поэзией или художественной прозой. Языковая метафора не ограничена ни формой, ни жанром, вездесуща и непосредственно отражает языковую картину мира автора текста [16, с. 336], что дает некоторым исследователям основание характеризовать метафору как универсальное креативное начало [17, с. 11].

В рамках настоящего исследования мы предприняли попытку проанализировать, какую роль играет языковая метафора в текстах путевых записок греческого автора XX века «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» и «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» Никоса Казандзакиса, а именно то, как использование языковых метафор в тексте отражает языковую картину мира автора и зависит от его целей и задач.

Сложность поставленной задачи заключается в том, что ни одна из существующих на данный момент теорий метафоры не предлагает адекватного инструментария для исследования языковых метафор авторского текста с точки зрения их соотношения с картиной мира автора. Традиционный для отечественной лингвистики лексический подход к изучению метафоры эффективен в большей степени для изучения механизма образования производных значений в языке, в то время как рассмотрение метафоры как когнитивного процесса или структуры не уделяет должного внимания формальному выражению этого процесса в языке и не позволяет установить связь между каждой конкретной метафорой того или иного текста и соответствующим ей метафорическим понятием, т.е. концептуальной метафорой. В силу этого для исследований литературоведческого характера ценность представляют метафоры-тропы, «однократно употребленные автором в данной конкретной ситуации» [18, с. 113], которые анализируются с помощью теоретических установок «классических» теорий метафоры с учетом их выразительной силы и связи с контекстом. Исследования когнитивной метафоры в языке, напротив, проводятся на материале корпусов текстов и почти не затрагивают сферу литературного творчества, так как рассматривают метафору как «схему мышления», не зависящую от формы её выражения и контекста.

Значит ли это, что языковые метафоры в конкретном авторском тексте никак не связаны с картиной мира его автора и употребляются им «по умолчанию»? Очевидно, на этот вопрос следует ответить отрицательно, язык того или иного произведения есть средство выражения мировоззрения автора [19, с. 54]. В то же время нельзя оспаривать и тот факт, что употребление конкретной языковой метафоры может быть мотивировано как в целом позицией автора по описываемой проблеме, так и контекстом, а также наличием или отсутствием в языке соответствующих лексических средств.

Таким образом, неясно, какие конкретно факторы следует учитывать при анализе. Наиболее корректным представляется в этом случае применение индуктивного метода: анализ семантики метафорически употребляемых лексем и механики метафорического переноса позволяют сделать выводы относительно частотности переносов конкретного типа в авторском тексте, а рассмотрение контекстов их употребления даст возможность выяснить, какое место они занимают в целом в концептуальной картине мира автора.

По этой причине исследование метафоры на языковом материале в рамках конкретного текста по необходимости должно включать: 1) анализ прямого значения слов-референтов, т.е. лексем, обозначающих сферу-источник и сферу-цель; 2) анализ основания и механики метафорического переноса для каждой конкретной метафоры; 3) анализ микро- и макроконтеста для установления частотности конкретной метафоры и установления её роли не только в художественной, но и когнитивной системе автора и его картине мира.

Описанная методика анализа языковой метафоры была использована нами применительно к текстам «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» и «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» Н. Казандзакиса.

Выбор указанных текстов для анализа продиктован несколькими факторами. В первую очередь это жанровая характеристика текстов, которые сочетают в себе черты газетной хроники, этнографического заметок и автобиографии [20, с. 12], т.е. выпол-

няют информационную, воздействующую, популяризаторскую функцию, что дает основание отнести их к публицистическому стилю [21, с. 342].

В то же время богатство языковых ресурсов и эмоциональная насыщенность текста свидетельствуют о высокой художественной ценности указанных текстов цикла «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» и «Ταξιδεύοντας. Ισπανία», как и другие сборники путевых заметок Н. Казандзакиса, к жанру писательской журналистики, которая определяется исследователями как «переходное явление, объединяющее публицистичность и художественность как способы мышления» [22, с. 97]. Таким образом, речь идет не о строго художественных текстах, в которых роль метафоры как средства выразительности нельзя не учитывать, а о публицистике, где метафора непосредственно отражает убеждения автора и его картину мира в целом.

Вторым критерием для выбора текстов стало то, что оба сборника созданы примерно в одно и то же время и являясь свидетельством и живым откликом на значительные события современной Н. Казандзакису эпохи. В «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» он описывает жизнь России в 20-х годах XX века и изменения, произошедшие в ней после революции 1917 года [23, с. 272]. «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» тематически и хронологически распадается на две части, из которых первая посвящена главным образом культурной, политической и общественной жизни Испании того же периода, а вторая описывает гражданскую войну (1936–1939 гг.).

Сборник заметок «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» Н. Казандзакиса содержит впечатления от трех путешествий автора в Советскую Россию (1925 – 1926, 1927, 1928 – 1929) [24, с. 7]. Основу его составили статьи, опубликованные в разное время в греческой прессе. В 1928 году они впервые выходят отдельным томом под названием «Τι είδα στη Ρουσία», а в 1956 году вновь переиздаются с некоторыми дополнениями под общим заголовком «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» [там же: 12].

Путевые заметки, относящиеся к пребыванию автора в Испании, впервые частично издаются в 1927 году. Спустя десять лет выходит второе издание, дополненное заметками, касающимися испанской гражданской войны, составившими вторую часть книги [там же, 12].

В целях настоящего исследования сборники «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» и «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» Н. Казандзакиса рассматриваются как корпус стилистически и хронологически унифицированных, но различных по тематике текстов, который предполагается проанализировать с учетом описанных выше принципов. Такой анализ выявит не только характерные для автора метафоры, связанные с его картиной мира и потому общие для обоих текстов, но и покажет различия в их метафорике, связанные с изменением точки зрения и интенций автора, а также семантической актуализацией лексического содержания метафорически употребленного слова в зависимости от контекста [25, с. 43].

В соответствии с современными исследованиями метафора является двухкомпонентным семантическим образованием, построенным на распространении, расширении или переносе значения с одного предмета на другой на основании аналогии или сходства [26, с. 241]. Один из названных компонентов обозначает сферу-источник, а второй – сферу-цель [27, с. 284].

В настоящем исследовании материалом для анализа стали языковые метафоры «с заранее готовой образностью, но не утратившие свежести» [28, с. 458] в тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» и «Ταξιδεύοντας. Ισπανία», полученные методом сплошной выборки и удовлетворяющие следующим требованиям: 1) сфера-источник и сфера-цель представлены именами существительными, и это обозначение либо эксплицитно присутствует в тексте, либо восстанавливается из контекста (формальный критерий); 2) сфера-источник представлена именем существительным с семантической категорией предмета, а сфера-цель – существительным с абстрактной семантикой (семантический критерий). Являясь «магистральным путем метафорического переноса – от конкретного к абстрактному, от материального – к духовному» [29, с. 12], именно такого типа метафоры лучше всего характеризуют мышление и картину мира автора. В то же время опора на лексическую составляющую метафоры дает возможность оперировать ей как объектом исследования, поскольку «слова можно посчитать, зафиксировать и разделить на категории» [20, с. 915].

Метафоры типа АБСТРАКЦИЯ – ПРЕДМЕТ возможны в языке в силу имманентной человеку способности «сопоставлять несопоставимое и соизмерять несоизмеримое» [30, с. 9],

которая позволяет ему не только устанавливать сходство между образами, поступающими через разные каналы восприятия, но и «улавливать общность между конкретными и абстрактными объектами, материей и духом» [там же, с.12]. «Сила метафоры» [31, с. 33] заключается в том, что «все может быть сопоставлено с предметом, уподоблено предмету: не только другой предмет, человек, ощущение, процесс, чувство, мысль, факт, но также и элементы невидимого мира и абстракции» [11, с. 87].

В основе распределения метафор типа АБСТРАКЦИЯ-ПРЕДМЕТ по семантическим группам лежит семантика лексемы, обозначающей сферу-источник, поскольку представляется, что факт «частичного воспроизведения структуры источника в структуре цели» [1, с. 28], а также то, что сфера-источник содержит «знание, получаемое человеком в процессе непосредственного опыта взаимодействия с действительностью» [там же], указывает на приоритет содержания сферы-источника и его определяющую роль при метафоризации.

Сфера-цель анализируемых метафор представлена «лексикой непосредственно не воспринимаемой в ощущениях действительности», обозначающей психическую деятельность человека (чувства, желания, мыслительные акции), отвлеченные понятия, конструируемые человеком (добро, долг, честь и т.п.), понятия, отображающие деятельность социального типа (право, власть, авторитет) [29, с. 10].

Лексемы, обозначающие сферу-источник метафор анализируемого типа, объединены в группу ПРЕДМЕТ на основании широкой трактовки данного понятия, в соответствии с которой в качестве предмета может рассматриваться «все бесконечное многообразие материальных объектов, доступных чувственному восприятию, имеющих пространственную локализацию, форму, способность двигаться, а также объекты невидимого мира (атом, вакуум) (курсив авт.) и объекты, логически вычленимые человеком» [11, с. 67 и след.].

Лексемы, относящиеся к категории ПРЕДМЕТ в рамках переносов АБСТРАКЦИЯ-ПРЕДМЕТ, в тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» и «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» формируют следующие семантические группы: 1) артефакт; 2) вместилище; 3) прецедентная ситуация; 4) географический объект.

Объектом исследования настоящей статьи стали метафоры, относящиеся к первой из перечисленных групп, т.е. обозначающие артефакт – нечто, созданное и используемое человеком в повседневной, хозяйственной или иной деятельности. Предполагается, что именно «паттерны конкретизации», лежащие в основе переноса АБСТРАКЦИЯ-АРТЕФАКТ, дадут богатый материал для изучения языковой картины мира говорящего.

Группа лексем сферы-источника с семантикой артефакта в тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» и «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» представлена 13 новогреческими лексемами: *όργανο* 'орган', 'инструмент', *όπλο* 'оружие' *σπαθί* 'меч', *μηχανή* 'машина', 'механизм', *τροχός* 'колесо', *άρμα* 'повозка', *αλυσίδες* 'цепи', *φάδι*, 'уток', *στημόνι* 'основа', *προσώπιδα* 'маска', *φάρμακο* 'лекарство', *διεγερτικό* 'стимулирующий препарат', *ταφόετρα* 'могильная плита'. Некоторые лексемы этого списка употребляются метафорически в обоих рассматриваемых нами сборниках, в то время как другие встречаются только в одном из текстов и не представлены в другом. Для того чтобы установить связь метафоры с картиной мира автора и того, какую роль играет в её формировании каждое конкретное метафорическое словоупотребление рассматриваемого нами типа, мы рассмотрим последовательно лексемы, общие для обоих текстов, затем лексемы, уникальные для каждого из текстов, после чего проанализируем, чем такое словоупотребление может объясняться.

Метафорика текста «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» показывает, что в представлении Н. Казандзакиса все происходящее в России после революции является войной. Естественно поэтому, что для обозначения сферы-источника метафор группы АБСТРАКЦИЯ-АРТЕФАКТ в тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» употребляется лексема *όπλο*, которую мы более подробно проанализируем ниже. Обозначает она некий недифференцированный объект, употребляемый как инструмент в борьбе. В то же время однократно в

тексте метафорически употребляется лексема *σπαθί* 'меч' («*Το Φως – να το σπαθί μας!*»¹), обозначающая, в отличие от лексемы *όπλο* 'оружие', не родовое, а видовое понятие.

В европейской культуре меч традиционно считается принадлежностью свободного человека и свидетельствует о его аристократическом происхождении [30, с. 6], в силу чего лексема *σπαθί* 'меч' приобрела ряд ассоциаций, связанных с честью, честностью и личным достоинством [34, с. 1620]. Семы 'честь', 'честность' в тесной связи с лексемой *σπαθί* фигурируют, например, и в выражении (*κέρδισα κάτι*) *με το σπαθί μου* (букв. «(добился чего-л.) собственным мечом»), т.е. достиг чего-либо сам, своим упорством и целеустремленностью [34, с. 6615].

Употребление именно этой лексемы в тексте указывает на то, что в данном случае просветительская деятельность советской власти (*φως*) мыслится как благородная борьба с отсталостью и непросвещенностью, а потому заслуживает положительной оценки автора.

Ту же метафору использует Н. Казандзакис в «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» для характеристики позднего творчества Эль Греко, отмечая, что в его последних работах изображены не тела, а души людей, освобожденные от плоти («*η ψυχή του ανθρώπου είναι σπαθί και ξεθήκωσε από το σώμα*»²). Сохраняя положительные коннотации, лексема *σπαθί* 'меч' в приведенном фрагменте метафорически описывает не только и не столько благородство духа, сколько вообще активное, действующее начало человеческой души, противопоставленное пассивному и смертному телу.

Сопоставляя метафорическое употребление лексемы *σπαθί* 'меч' в тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» и «Ταξιδεύοντας. Ισπανία», мы обнаружим, что различные контексты актуализируют различные семы её значения. В противоположность примеру, где данная лексема была связана с героической и благородной борьбой (то *Φως – να το σπαθί μας!*), в «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» она употребляется в то же время для описания катастрофы, ожидающей, по мнению автора, Испанию в будущем. Наказание неминуемо приближается и преследует страну неотступно: «*έβλεπε την τιμωρία να κρέμεται σπαθί*»³. Такая характеристика создает в тексте отсылку к известному преданию о дамокловом мече (ср. греч. *δαμόκλειος σπάθη*), в котором меч, висевший на волоске прямо над головой тирана, напоминает ему о возможной гибели.

Как видим, в «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» метафора меча является одним из слотов фрейма ВОЙНА, который, как следует из текста, лучше всего описывает современную Н. Казандзакису ситуацию в стране. В «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» эта метафора является, во-первых, слотом другого фрейма (ЧЕЛОВЕК), и во-вторых, соотносится с прецедентным именем *Дамоклов меч*. Такое словоупотребление в тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» выявлено не было.

Сфера-источник метафоры с семантикой артефакта в рамках типа АБСТРАКЦИЯ – ПРЕДМЕТ в тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» обозначается также лексемой *μηχανή* 'машина', 'механизм'.

Н. Казандзакис выбирает машину (*μηχανή*) в качестве символа всего механического и неживого и выстраивает, таким образом, бинарную картину мира, где материя и дух, количество и качество противопоставлены друг другу. Кроме того, фрейм МАШИНА дополняется в тексте слотом КОЛЕСО: «*Ο άνθρωπος πιάστηκε στους τροχούς της μηχανής, δεν μπορεί πια να ξεφύγει... Το πνέμα που υπόταξε την ύλη... τώρα γίνεται παράρτημα της μηχανής και την ακολουθεί σαν ύλη*»⁴.

Лексема *μηχανή* в новогреческом языке обозначает некое сложное техническое средство, заменяющее человека или увеличивающее эффективность его работы и использующееся для совершения определенных действий [34, с. 4782]. Свойство машины быть составленной из многочисленных слаженно работающих элементов обуславливает набор фреймов концепта МАШИНА, представленного в тексте. В нашем случае в тексте реализуются два: колеса (*τροχός*) и элемент, составная часть (*παράρτημα*). Описывая с помощью метафор современный мир как машину, Н. Казандзакис передает опасное, по его мнению, увлечение своих современников достижениями науки и техники, а также убеждение в том, что именно технический прогресс обеспечит человечеству дорогу к «светлому будущему»⁵. Любая

¹ «Просвещение – вот наш меч!»

² «Душа человека – это меч, который достали из ножен тела».

³ «Он (Хоакин Коста – О.Б.) видел, как наказание висит над головой, как меч».

⁴ «Человека зажали колесами машины, ему уже не спастись... Дух, который подчинил себе материю... становится составной частью машины и следует за ней как материя».

⁵ Ср., например, характерную цитату из текста «Ταξιδεύοντας. Αγγλία»: «*Η Επιστήμη που τόσες ελπίδες στήριξε απάνω της ο κακομοίρης ο άνθρωπος... κατάνησε το πιο τρομακτικό κι ανήθικο όπλο μας νέας βαρβαρότητας, της πιο φιχτής, της επιστημονικής*» («Наука, на которую столько надежд возлагал бедняга человек... в конце концов стала самым страшным и бесчестным оружием нового варварства, самого ужасного - научного»).

машина – лишь мертвая материя, поэтому ситуация, когда живой человек становится лишь её придатком (*παράρτημα της μηχανής*), расценивается автором как опасная.

Уже упоминавшаяся лексема *τροχός* 'колесо' в тексте «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» употребляется в другом контексте, а именно для описания вечной изменчивости человеческой истории («*τροχός του καιρού*»⁶). Языковая метафора *τροχός* 'колесо' в новогреческом языке обозначает изменчивость человеческой судьбы, поскольку уподобляет последнюю вращению колеса [34, с. 1755] (ср. рус. колесо фортуны). Как видим, как и в случае с лексемой *σπαθί* 'меч', одна и та же метафора в текстах «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» и «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» выполняет разные функции: в первом случае она является слотом фрейма МАШИНА, который представляет в картине мира автора современное общество, а во втором является символом, обозначающим абстракцию высшего порядка – время.

Лексемами *σπαθί* 'меч' и *τροχός* 'колесо' список общей лексики, метафорически употребляемой в «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» и «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» ограничивается, хотя, учитывая, что оба текста были созданы приблизительно в одно и то же время, а также схожесть тематики (война, социальные столкновения), можно было бы предполагать большее совпадение метафоры. По всей видимости, такое различие объясняется большей зависимостью метафоры в авторском тексте от контекста, даже несмотря на тот факт, что для анализа нами были отобраны именно языковые метафоры, зафиксированные в словаре.

В тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» к переносам типа АБСТРАКЦИЯ-АРТЕФАКТ относится метафорическое употребление следующих лексем: *όργανο* 'орган', 'инструмент', *όπλο* 'оружие', *άρμα* 'повозка', *αλυσίδες* 'цепи'. Все они имеют семантику орудия, т.е. технического приспособления, при помощи которого производится работа или какое-нибудь действие [34, с. 460], как, например, сама лексема *όργανο* 'орудие', 'инструмент', обозначающая в новогреческом языке любой инструмент или предмет, применяемый для выполнения какой-либо работы [34, с. 5186]. В нашем случае в тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» инструментом представляется наука (*επιστήμη*), ставшая после революции достоянием не буржуазии и аристократии, а рабочего класса («*η επιστήμη στάθηκε πάντα όργανο της κυρίαρχης τάξης*»⁷).

Лексема *όπλο* 'оружие' в новогреческом языке определяется как 'средство (орудие или механизм), используемое для защиты, нападения или охоты', а также как 'средство для достижения цели' [34, с. 5186]. Метафорическое употребление лексемы *όπλο* 'оружие' показывает, что для Н. Казандзакиса в тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» характерно представление о современных ему событиях в России как о военных действиях. Как становится понятно по результатам семантического анализа, оружием в «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» представляется все, что укрепляет позиции советской власти и ведет к окончательной победе пролетариата. В первую очередь это образование (*μόρφωση*) («*η μόρφωση παντοδύναμο όπλο*»⁸), которое со сменой власти перестало быть привилегией меньшинства и является условием создания советского «нового человека». Оружием в борьбе с пережитками прошлого представляется также искусство (*τέχνη*) («*η τέχνη είναι και αυτή όπλο στα χέρια του Προλεταριάτου*»⁹).

Помимо явлений «социального» плана, относящихся в большей степени к жизни и деятельности человека (искусство, образование), как оружие в политической борьбе автор рассматривает и понятия, относящиеся к сфере идеального. Так, например, о евреех, которые, по мнению Н. Казандзакиса, составляли «ядро» революционного движения в России, сообщается: «*Άλλο όπλο από το Πνέμα δεν είχαν*»¹⁰. *Πνέμα* 'дух' в тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» – по всей видимости, явление, сопоставимое с гегелевским понятием духа времени (*Zeitgeist*), определяемым им как «духовная сущность всего состояния народа» [36, с. 111]. Взгляды на природу этой сущности могут быть различны («*άλλοι... λένε Θεό ή Πνέμα κι άλλοι Ύλη*»¹¹), но в настоящий момент

эпицентр её действия – «измученная мамочка *Россия*» («*βασιανισμένη μάμουτσα Ρουσία*») (курсив авт. – О.Б.).

К семантической сфере артефакта относится также лексема *άρμα* 'повозка', употребляющаяся в тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» для описания поэтического творчества Байрона. В очерке, посвященном истории русской литературы, Н. Казандзакис дает краткую характеристику творчеству М.Ю. Лермонтова, отмечая, что последнего часто обвиняли в подражании Байрону: «*Τον κατηγορούσαν πως ήταν δουλικά δεμένος στο ποιητικό άρμα του Μπάιρον*»¹². Противопоставление возвышенного (поэзия) повседневному (повозка) основано на языковой метафоре, уподобляющей слепое исполнение чужих желаний и чужой воли состоянию животного, привязанного или запряженного в повозку: *προσδένονται (είμαι εξευγμένος) στο άρμα (κάποιου)* (букв. 'привязываться (быть привязанным) к чьей-либо повозке') [34, с. 966].

Употребление языковой метафоры *άρμα* 'повозка' для обозначения, в данном случае, поэтического творчества свидетельствует о том, что поэзия представляется Н. Казандзакису движущей силой, которая способна увлечь за собой людей даже помимо их воли, что, отчасти справедливо в отношении М.Ю. Лермонтова, который и сам рефлексировал относительно того, насколько велико влияние Байрона на его творчество [37, с. 19].

Список лексем с семантикой орудия дополняется в тексте «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» агрессивную политику русификации народов Российской Империи.

В новогреческом языке лексема *αλυσίδα* 'цепь', употребленное во множественном числе (*αλυσίδες*) является языковой метафорой, означающей порабощение или пребывание в оковах [34, с. 200] (ср. русское *тюрьма народов*, обычно приписываемое А. де Кюстину). Таким образом, употребление данной лексемы указывает на то, что жизнь при царе мыслится автором как рабство, а падение царского режима, соответственно, – как освобождение от него и обретение свободы: «*Η τσαρική πολιτική πρόγραμμά της είχε να ρουσσοποιήσει όλες τις φυλές που κατοικούσαν την αυτοκρατορία... έπρεπε με κάθε τρόπο να ατροφήσει η εθνική ψυχή και να επιβληθεί με τη βία σε όλες τις εθνότητες η ρούσικη ψυχή... Μα οι μπλοκεβίκοι έσπασαν και τις αλυσίδες τούτες*»¹³.

Таким образом, метафоры типа АБСТРАКЦИЯ-АРТЕФАКТ в тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» изображают реальность советской России как борьбу, в которой любое явление может стать оружием (*όπλο*). Метафорическое употребление лексемы *όπλο* в тексте «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» отсутствует, что, по всей видимости, объясняется разницей в точке зрения Н. Казандзакиса на описываемые события: мирная жизнь советской России представляется ему войной, в то время как гражданская война в Испании описывается с помощью метафор мирной жизни, например, *παράσταση* 'представление', *προσκύνημα* 'поклонение', 'паломничество', *παράμυθι* 'сказка', которые не рассматриваются в рамках настоящей статьи, т.к. относятся к другому семантическому типу.

Другие метафоры типа АБСТРАКЦИЯ-АРТЕФАКТ в «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» (*όργανο* 'орган', 'инструмент', 'оружие', *αλυσίδες* 'цепи') описывают общественную жизнь человека, и лишь одна метафора такого типа (*άρμα* 'повозка') употребляется для характеристики внутренней жизни человека, а именно поэтического творчества.

Метафорика текста «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» существенно отличается от описанной выше. Нами обнаружены следующие лексемы, употребляемые для обозначения метафорического переноса АБСТРАКЦИЯ-АРТЕФАКТ: *φάδι*, 'уток', *στημόνι* 'основа', *προσωπίδα* 'маска', *φάρμακο* 'лекарство', *διεγερτικό* 'стимулирующий препарат', *ταφόπετρα* 'могильная плита'.

Описывая действительность (*πραγματικότητα*) в «Ταξιδεύοντας. Ισπανία», Н. Казандзакис метафорически использует лексемы *φάδι* 'уток' и *στημόνι* 'основа': «*Η πραγματικότητα όλη – φάδι και στημόνι – είναι όνειρο*»¹⁴. Обе лексемы непосредственно связаны со структурой ткани и обозначают, соответственно, со-

⁶ «Колесо времени».

⁷ «Наука всегда была орудием правящего класса». Все переводы, кроме особо оговоренных, выполнены автором настоящей статьи. Текст цитируется по изданиям *Καζαντζάκης Ν. Ταξιδεύοντας. Ρουσία. Αθήνα, Εκδόσεις Καζαντζάκη, 2009; Καζαντζάκης Ν. Ταξιδεύοντας. Ισπανία. Αθήνα, Εκδόσεις Καζαντζάκη, 2009* с сохранением авторской орфографии.

⁸ «Образование, всесильное оружие».

⁹ «Само искусство является оружием в руках пролетариата».

¹⁰ «Другого оружия, кроме Духа, у них не было».

¹¹ «Одни... называют Богом или Духом, а другие - Материей».

¹² «Его обвиняли в рабском подражании Байрону» (букв. «в том, что он рабски привязан к поэтической повозке Байрона»).

¹³ «Царская политика планировала русифицировать все племена, которые населяли империю... нужно было любым способом истощить душу национальную и насильно навязать всем народностям душу русскую. Но большевики разорвали и эти цепи».

¹⁴ «Реальность – уток и основа – это сон».

единительные нити, располагающиеся между нитями основы, и саму основу, т. е. обязательный элемент материи [34, с. 7536; 32, с. 6692]. Употребляя такую метафору для обозначения отвлеченного понятия реальности, Н. Казандзакис показывает, что, в соответствии с его представлениями, реальность – сложное соединение и взаимодействие разнообразных явлений и сил, подобное рисунку нитей, образующему ткань. При этом и «основа», и «уток» этой «ткани», т. е. и главное и неизменное, и второстепенное и преходящее, – не что иное, как сон.

Метафорически употребляется для описания абстракций в тексте произведения «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» также лексема *προσωπίδα* 'маска'. Мышление, по мнению автора, многолико, и все его проявления, сколько бы различны они ни были между собой, скрывают одну и ту же суть: «Οι όψεις του στοχασμού του είναι... *προσωπίδες... της ίδιας λαχτάρας*»¹⁵. Таким образом Н. Казандзакис описывает отвлеченное понятие страстного желания (*λαχτάρα*) как нечто, обладающее конкретными проявлениями (маска). Лексема *προσωπίδα* 'маска' обозначает предмет, покрывающий (или скрывающий) лицо [34, с. 1747], что, в свою очередь, заставляет предположить, что страстное желание приобретает в глазах автора и некоторые характеристики человека, в частности, имеет некий лик, скрытый под маской.

Для обозначения сферы-источника метафор АБСТРАКЦИЯ – АРТЕФАКТ в тексте «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» употребляются также лексемы *φάρμακο* 'лекарство' и *διεγερτικό* 'стимулирующий препарат'.

Лексема *φάρμακο* 'лекарство' обозначает вещество, предназначенное для излечения от болезни и тем или иным способом приносящее пользу здоровью [33, с. 1808]. Описывая как лекарство для общества религию («*ένα φάρμακο υπάρχει, η θρησκεία*»¹⁶), автор подчеркивает значимость последней в критический момент испанской истории. По его мнению, после поражения в испано-американской войне 1898 года Испания, потеряв последние колонии, оказалась, как тяжелый больной, на грани жизни и смерти. Одним из предложенных «врачами» (т. е. деятелями культуры) «лекарств» оказывается религия (*θρησκεία*). Таким образом, контекст указывает на то, что метафора РЕЛИГИЯ – ЛЕКАРСТВО, относимая нами к группе АБСТРАКЦИЯ – ПРЕДМЕТ, с точки зрения современной когнитивной теории метафоры является одним из слотов фрейма БОЛЕЗНЬ, применяемого для характеристики современного автору положения вещей в Испании.

Медицина также становится сферой-источником для описания смерти, поскольку, по мнению Н. Казандзакиса, для сильных духом людей смерть является сильнейшим стимулирующим средством («ο θάνατος για τις δυνατός ψυχές είναι πάντα το δριμύτερο *διεγερτικό*»¹⁷).

Лексема *διεγερτικό* 'стимулирующее средство' [34, с. 463] обозначает вещество, оказывающее стимулирующее воздействие на человека. В качестве такого вещества в данном примере рассматривается смерть, которая, как следует из текста, заставляет сильного человека проживать со смыслом каждую секунду: «Όσο περισσότερο έχει μια δυνατή ψυχή το συναίσθημα του τίποτα, τόσο εντονότερα ζει την κάθε πρόκληση, μάταιη στιγμή»¹⁸.

К абстрактным метафорам со сферой-источником, обозначенным лексемой с семантикой артефакта, относим также сопоставление памяти с могильной плитой. Лексема *ταφόπετρα* 'могильная плита' в новогреческом языке употребляется для обозначения окончательного завершения чего-либо [34, с. 1699], поскольку в человеческой жизни смерть и, соответственно, могила являются неотвратимым и необратимым концом. В нашем случае как нечто законченное и необратимое описывается человеческая память, где, как в могиле, похоронены чувства и переживания. Тем не менее, плиту памяти, в отличие от могильной, можно поднять, оживив тем самым образы и эмоции, которые, казалось бы, навсегда забылись: «*Άρχισαν οι φωνές ν'ανασηκώσουν την ταφόπετρα της μνήμης... και τις διώχνω για να μπορέσω... να χαρώ τα ζωντανά γύρα μου μάρμαρα*»¹⁹.

Как видим, в противоположность метафорике текста «Ταξιδεύοντας. Ρουσία», метафоры в тексте «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» выражены лексемами, связанными не с войной или тяжелым трудом, а с мирными сферами повседневной жизни (*φάδι*, 'уток', *στημόνι* 'основа' – с ткачеством, *προσωπίδα* 'маска' – с театром, *φάρμακο* 'лекарство', *διεγερτικό* 'стимулирующий препарат' – с медициной), в то время как лексема *ταφόπετρα* 'могильная плита' и вовсе не связана с хозяйственной или трудовой деятельностью человека. Кроме того, метафоры «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» описывают, как правило, социальные явления, в то время как большая часть метафорически употребляемых лексем в тексте «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» (*φάδι*, 'уток', *στημόνι* 'основа', *προσωπίδα* 'маска', *διεγερτικό* 'стимулирующий препарат', *ταφόπετρα* 'могильная плита') используется для описания внутреннего мира человека, его чувств, мыслей и переживаний.

Как следует из приведенного выше семантического анализа метафор в текстах «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» и «Ταξιδεύοντας. Ισπανία», Н. Казандзакис по-разному использует метафорический потенциал языка, что объясняется, в первую очередь, различиями во внелингвистических параметрах, связанных с созданием этих двух текстов. Несмотря на то, что и Испания, и Россия, по мнению автора, переживают критический период своей истории (ср.: «*Κρίσημιν είναι η ιστορική στιγμή που περνάει η Ισπανία*»²⁰ в «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» и «*Η στιγμή'ναι κρίσημιν*»²¹ в «Ταξιδεύοντας. Ρουσία»), для характеристики этого момента автор использует разные средства.

В «Ταξιδεύοντας. Ρουσία» на первое место выходит понятие оружия (*όπλο*, *σπαθί*), поскольку что жизнь России представляется автором постоянной войной. Как война описывается в тексте не только насильственная смена власти в стране и ожесточенная внутрисполитическая борьба («*ακήρυχτος άγριος πόλεμος*»²²), но и борьба с пережитками прошлого, с враждебным окружением, с несовершенной человеческой природой.

В этом контексте революция представляется освобождением от цепей (*αλυσίδες*) и залогом дальнейшего развития человечества. В то же время, по мнению автора, преклонение перед техническим прогрессом и машиной (*μηχανή*) как его воплощением чревато обезличиванием человека и торжеством материи над духом.

В противоположность метафорам АБСТРАКЦИЯ – АРТЕФАКТ в тексте «Ταξιδεύοντας. Ρουσία», в основном построенным на лексемах со значением предмета (как правило металлического), связанного с выполнением тяжелой работы или военными действиями (*όργανο* 'орудие', *όπλο* 'оружие', *σπαθί* 'меч', *άρμα* 'повозка', *αλυσίδα* 'цепь', *μηχανή* 'механизм'), метафоры в тексте «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» сформированы или с помощью лексем, заимствованных из сферы медицины (*φάρμακο* 'лекарство', *διεγερτικό* 'стимулирующее средство'), домашней работы (*στημόνι* 'основа' и *φάδι* 'уток'), или вовсе не связаны с хозяйственной деятельностью (*ταφόπετρα* 'могильная плита'). В то же время значение лексемы *σπαθί* 'меч', употребленной в обоих текстах, актуализируется по-разному в зависимости от интенции и «внутренней телеологии» [19, с. 56] автора, обозначая в «Ταξιδεύοντας. Ισπανία» не орудие убийства, а описывая, в противоположность плоти, активное начало, т. е. душу человека.

Использованная нами при анализе сборников путевых заметок Н. Казандзакиса методика позволила установить, что, несмотря на хронологическую, тематическую и стилистическую близость двух текстов, употребление языковой метафоры в них существенно различается, что объясняется тесной взаимосвязью языковой метафоры и концептуальной системы автора, в которой испанская и русская реальность характеризуются разными наборами метафорических понятий и ассоциаций.

Источники

Καζαντζάκης Νίκος. Ταξιδεύοντας. Ρουσία. Αθήνα : Εκδόσεις Καζαντζάκη, 2009. – 275 σ.

Καζαντζάκης Νίκος. Ταξιδεύοντας. Ισπανία. Αθήνα : Εκδόσεις Καζαντζάκη, 2009. – 225 σ.

¹⁵ «Все лики мышления... *маски*... одного и того же *желания*».

¹⁶ «Есть одно *лекарство* – *религия*».

¹⁷ «*Смерть* для сильных дух всегда была сильнейшим *стимулирующим средством*».

¹⁸ «Чем глубже сильный дух чувствует Ничто, тем глубже проживает каждое краткое, мимолетное мгновение».

¹⁹ «Голоса начали приподнимать могильную плиту памяти, и я гоню их, чтобы насладиться живыми мраморными узорами вокруг меня».

²⁰ «Решающее значение имеет исторический момент, который проживает сейчас Испания».

²¹ «Момент решающий».

²² «Необъявленная ожесточенная война».

Библиографический список

1. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Москва: УРСС Эдиториал, 2004.
2. Лагуа О.Н. *Метафорология: теоретические аспекты*. Новосибир. гос. ун-т. Новосибирск, 2003; Ч. 1.
3. *SLT – Словарь литературоведческих терминов*. Ред.-сост.: Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. М., «Просвещение», 1974.
4. Gibbs R.W. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, New York, 2006.
5. Crystal D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Wiley-Blackwell Publishing, Malden-Oxford, 2008.
6. Москвин В.П. *Русская метафора: Очерк семиотической теории*. Москва: Издательство ЛКИ, 2012.
7. Taverniers M. *Metaphor and Metaphorology – A selective genealogy of philosophical and linguistic conceptions of metaphor from Aristotle to the 90s*. Gent, Academia Press, 2002.
8. Аристотель. *Риторика. Поэтика*. Москва: Лабиринт, 2007.
9. Балли Ш. *Французская стилистика*. Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
10. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003.
11. Складаревская Г.Н. *Метафора в системе языка*. Санкт-Петербург: Наука, 1993.
12. Musolf A., Zinken J. (eds.) *Metaphor and Discourse*. Palgrave Macmillan, London, 2009. – 269 p.
13. Чудинов А.П. *Очерки по современной политической метафорологии*: монография. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
14. Белова Т.М. Индивидуально-авторская метафора как способ отражения реальности (на материале стихотворения «Congo» П.С. Сенгора). *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2016; 3: 201 – 204.
15. Simpson P. *Stylistics. A Resource Book for Students*. Routledge: London-New York, 2004.
16. Красных В.В. *Словарь и грамматика лингвокультуры; Основы психолингвистологии*. Москва: Гнозис: 2016.
17. Geary J. I is an Other. *The Secret Life of Metaphor and How It Shapes the Way We See the World*. Harper Perennial, 2012.
18. Есин А.В. *Принципы и приемы анализа литературного произведения*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2015.
19. Гельгардт Р.Р. *Исследование стиля художественной речи: Теоретические основы*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016.
20. Μαθιουδάκης Ν. Ποιητικοί νεολογισμοί στην 'Οδύσσεια' του Νίκου Καζαντζάκη: χιλιάδες αθησαύριστες λέξεις αναζητούν την ταυτότητά τους. *Selected Papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή, 2010: 905 – 918.
21. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. *Стилистика русского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2008.
22. Каминский П.П. Принципы исследования публицистики на современном этапе. *Вестник Томского гос. ун-та. Филология*. 2007; № 9 1: 97–105.
23. Δημάδης Κ. Τέχνη και εξουσία. Παρατηρήσεις σε τέσσερα ταξιδιωτικά έργα του Νίκου Καζαντζάκη. В кн.: Εισαγωγή στο έργο του Καζαντζάκη. Επιλογή κριτικών κειμένων. Επιμέλεια Roderick Beaton. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 2015. — Σ. 271 – 295.
24. Μαθιουδάκης Ν. Ένα ενθουσιώδες ταξίδι στη Ρουσία. В кн. Καζαντζάκης Ν. Ταξιδεύοντας. Ρουσία. Αθήνα, Εκδόσεις ΕΘΝΟΣ, 2013. — Σ. 5 – 20.
25. Уфимцева А.А. *Лексическое значение: Принцип семиологического описания лексики*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
26. Σακελλαρίδης Γ.Χ. Σύγχρονο λεξικό όρων και θεμάτων γλωσσολογικών. Αθήνα, Σαββάλας, 2004.
27. Brown K., Miller J. *The Cambridge Dictionary of Linguistics*. – New York, Cambridge University Press, 2013.
28. *СЭСРЯ – Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Под ред. М.Н. Кожин и др. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2006.
29. Телия В.Н. *Типы языковых значений: Связанное значение слова в языке*. АН СССР. Институт языкознания. Москва: Наука, 1981.
30. *Теория метафоры*. Сборник. Под общей редакцией Арутюновой Н.Д., Журиной М.А. Москва: Прогресс, 1990.
31. Кассирер Э. Сила метафоры. *Теория метафоры*. Сборник. Под общей редакцией Арутюновой Н.Д., Журиной М.А. Москва: Прогресс, 1990.
32. Лотман Ю. *Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVII I – начало XIX века)*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016.
33. Εικονογραφημένο εγκυκλοπαιδικό λεξικό & πλήρες λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα, Εκδοτικός οργανισμός Πάπυρος, 2003. Ττ. Α-Ω.
34. Δημητράκος Δ. Μέγα λεξικόν όλης της ελληνικής γλώσσας. Αθήνα, Πρόδος, 2008-2009. Ττ. Α-ΙΕ.
35. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений*. М.: ООО «А ТЕМП», 2006.
36. Гегель Г.В.Ф. *Лекции по истории философии*. Книга первая. Санкт-Петербург: «Наука», 1993.
37. Казанцева Е.Д. М.Ю. Лермонтов и Дж. Байрон – два романтика большой литературы. *Бюллетень медицинских интернет-конференций*. 2015; Том 5; № 1.

References

1. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafori, kotorymi my zhivem*. Moskva: URSS 'Editorial, 2004.
2. Laguta O.N. *Metaforologiya: teoreticheskie aspekty*. Novosib. gos. un-t. Novosibirsk, 2003; Ch. 1.
3. *SLT – Slovar' literaturovedcheskih terminov*. Red.-sost.: L.I. Timofeev, S.V. Turaev. M., «Prosveschenie», 1974.
4. Gibbs R.W. *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, New York, 2006.
5. Crystal D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Wiley-Blackwell Publishing, Malden-Oxford, 2008.
6. Moskvina V.P. *Russkaya metafora: Ocherk semioticheskoy teorii*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2012.
7. Taverniers M. *Metaphor and Metaphorology – A selective genealogy of philosophical and linguistic conceptions of metaphor from Aristotle to the 90s*. Gent, Academia Press, 2002.
8. Aristotel'. *Ritorika. Po'etika*. Moskva: Labirint, 2007.
9. Balli Sh. *Francuzskaya stilistika*. Moskva: 'Editorial URSS, 2001.
10. Krasnyh V.V. «Svoj» sredi «chuzhikh»: mif ili real'nost'? Moskva: ITD GK «Gnozis», 2003.
11. Sklyarevskaya G.N. *Metafora v sisteme yazyka*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1993.
12. Musolf A., Zinken J. (eds.) *Metaphor and Discourse*. Palgrave Macmillan, London, 2009. – 269 p.
13. Chudinov A.P. *Ocherki po sovremennoy politicheskoy metaforologii*: monografiya. Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2013.
14. Belova T.M. Individual'no-avtorskaya metafora kak sposob otrazheniya real'nosti (na materiale stihotvoreniya «Congo» P.S. Sengora). *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2016; 3: 201 – 204.
15. Simpson P. *Stylistics. A Resource Book for Students*. Routledge: London-New York, 2004.
16. Krasnyh V.V. *Slovar' i grammatika lingvokul'tury: Osnovy psiholingvokul'turologii*. Moskva: Gnozis: 2016.
17. Geary J. I is an Other. *The Secret Life of Metaphor and How It Shapes the Way We See the World*. Harper Perennial, 2012.
18. Esin A.B. *Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2015.
19. Gelf'gardt R.R. *Issledovanie stilya hudozhestvennoy rechi: Teoreticheskie osnovy*. Moskva: Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2016.
20. Μαθιουδάκης Ν. Ποιητικοί νεολογισμοί στην 'Οδύσσεια' του Νίκου Καζαντζάκη: χιλιάδες αθησαύριστες λέξεις αναζητούν την ταυτότητά τους. *Selected Papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή, 2010: 905 – 918.
21. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovskiy V.A. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2008.
22. Kaminskij P.P. Principy issledovaniya publicistik na sovremennom 'etape. *Vestnik Tomskogo gos. un-ta. Filologiya*. 2007; № 9 1: 97-105.
23. Δημάδης Κ. Τέχνη και εξουσία. Παρατηρήσεις σε τέσσερα ταξιδιωτικά έργα του Νίκου Καζαντζάκη. В кн.: Εισαγωγή στο έργο του Καζαντζάκη. Επιλογή κριτικών κειμένων. Επιμέλεια Roderick Beaton. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 2015. — Σ. 271 – 295.
24. Μαθιουδάκης Ν. Ένα ενθουσιώδες ταξίδι στη Ρουσία. В кн. Καζαντζάκης Ν. Ταξιδεύοντας. Ρουσία. Αθήνα, Εκδόσεις ΕΘΝΟΣ, 2013. — Σ. 5 – 20.
25. Ufimceva A.A. *Leksicheskoe znachenie: Princip semiologicheskogo opisaniya leksiki*. Moskva: Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2010.
26. Σακελλαρίδης Γ.Χ. Σύγχρονο λεξικό όρων και θεμάτων γλωσσολογικών. Αθήνα, Σαββάλας, 2004.
27. Brown K., Miller J. *The Cambridge Dictionary of Linguistics*. – New York, Cambridge University Press, 2013.
28. *S'ESRYa – Stilisticheskij 'enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Pod red. M.N. Kozhinoj i dr. Moskva: FLINTA: Nauka, 2006.
29. Teliya V.N. *Tipy yazykovykh znachenij: Svyazannoe znachenie slova v yazyke*. AN SSSR. Institut yazykoznaniya. Moskva: Nauka, 1981.
30. *Teoriya metafori*. Sbornik. Pod obschey redakciej Arutyunovoj N.D., Zhurinskoj M.A. Moskva: Progress, 1990.
31. Kassirer 'E. Sila metafori. *Teoriya metafori*. Sbornik. Pod obschey redakciej Arutyunovoj N.D., Zhurinskoj M.A. Moskva: Progress, 1990.

32. Lotman Yu. *Besedy o russkoj kul'ture: Byt i tradicii russkogo dvoryanstva (XVII I -nachalo XIX veka)*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2016.
33. Εικονογραφημένο εγκυκλοπαιδικό λεξικό & πλήρες λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα, Εκδοτικός οργανισμός Πάπυρος, 2003. Ττ. Α-Ω.
34. Δημητράκος Δ. Μέγα λεξικόν όλης της ελληνικής γλώσσας. Αθήνα, Πρόοδος, 2008-2009. Ττ. Α-ΙΕ.
35. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovnyj slovar' russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. M.: ООО «А TEMP», 2006.
36. Gegel' G.V.F. *Lekcii po istorii filosofii*. Kniga pervaya. Sankt-Peterburg: «Nauka», 1993.
37. Kazanceva E.D. M.Yu. Lermontov i Dzh. Bajron – dva romantika bol'shoj literatury. *Byulleten' medicinskih internet-konferencij*. 2015; Tom 5; № 1.

Статья поступила в редакцию 12.12.17

УДК 811.512.153

Abdina R.P., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Language Department, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: rabdina@mail.ru

Beloglazov P.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior research fellow, Language Department, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: arshanovskiy@yandex.ru

Kaskarakova Z.Ye., Cand. of Sciences (Philology), senior research fellow, Language Department, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

Kyzlasov A.S., Cand. of Sciences (Philology), Head of Language Department, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: arshanovskiy@yandex.ru

THE PRINCIPLES OF LEXICAL-THEMATIC DIFFERENTIATION OF THE DIALECTAL VOCABULARY OF THE KHA Kass LANGUAGE INTO THE CATEGORIES OF TRADITIONAL CLOTHES. The article observes the specificity of lexical-thematic differentiation of names of traditional clothes in dialects of the Khakass language. The relevance of the study of the dialectal vocabulary is determined by the fact that today in the era of globalization, many of its elements are leveled, archaizing or completely out of use, in addition, the study of dialect peculiarities of the language can provide valuable information about the peculiarities of the material and spiritual culture of an ethnic group, about relations with other nations. Lexico-thematic groups in the dialects of the Khakass language in comparison with other Turkic languages allow selecting the integrating of words at the level of dialects of the Khakass language at the level of the Turkic languages, which include common names to clothing, headgear, shoes, and shirts. The words denoting them are found in almost all Turkic languages and dialects, detecting the differences are mainly in phonetics. Lexical-thematic classification of words is based on understanding the issues of the lexical meaning of the verbal sign and its semantic contents, and may represent the initial stage of vocabulary study, which reveal the total amount and level of detail vocabulary specific thematic groups in the dialects of the language. The analysis of lexico-thematic group of traditional clothing in the dialects of the Khakass language has allowed allocating the following main groups of dialects: phonetic, lexical, semantic and morphological dialect.

Key words: Khakass language, Turkic languages, dialect, language, traditional clothing.

Р.П. Абдина, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. сектора языка, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: rabdina@mail.ru

П.Е. Белоглазов, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сектора языка, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: arshanovskiy@yandex.ru

З.Е. Каскаракова, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. сектора языка, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

А.С. Кызласов, канд. филол. наук, зав. сектором языка, Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, г. Абакан, E-mail: kyzlasov60@mail.ru

ПРИНЦИПЫ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ НОМИНАЦИЙ ТРАДИЦИОННОЙ ОДЕЖДЫ

В статье рассматривается специфика лексико-тематической дифференциации наименований традиционной одежды в диалектах хакасского языка. Актуальность исследования диалектной лексики определяется тем, что на сегодняшний день в эпоху глобализации она многими своими элементами нивелируется, архайзируется или полностью выходит из употребления, кроме того, исследование диалектных особенностей языка могут дать ценную информацию об особенностях материальной и духовной культуры этноса, о взаимоотношениях с другими народами. Исследование лексико-тематических групп в диалектах хакасского языка в сравнении с другими тюркскими языками позволяет выделить интегрирующие слова на уровне диалектов хакасского языка и на уровне тюркских языков, к которым относятся общие названия одежды 'тон', головного убора 'пцрик', обуви 'цдик', и рубашки 'кцегенек'. Эти слова встречаются практически во всех тюркских языках и диалектах, обнаруживая различия главным образом в фонетике. Лексико-тематическая классификация слов основывается на осмыслении вопросов лексического значения словесного знака и его смыслового содержания и может представлять собой первоначальный этап исследования лексики, на котором выявляется общий объем и степень детализации лексического запаса конкретной тематической группы в диалектах языка. Анализ лексико-тематической группы традиционной одежды в диалектах хакасского языка позволил выделить следующие основные группы диалектизмов: фонетические, лексические, семантические и морфологические диалектизмы.

Ключевые слова: хакасский язык; тюркские языки; диалект; лексика; традиционная одежда.

Исследование диалектных особенностей любого языка является актуальной задачей в современной лексикографической науке, обусловленное признанными факторами. Так, диалекты во многом консервативнее литературного языка, который имеет с начала своего формирования характер наддиалектного средства общения, а фиксирование и исследование диалектных особенностей раскрывают не только запечатленные в языке жизнь и мышление народа, но и существование многих языковых фак-

тов, которые в силу исторических процессов были утрачены, что позволяет по-новому взглянуть на языковые отношения с другими народами [1, с. 10].

Хакасский язык является многодиалектным. Несмотря на относительную малочисленность его носителей, в нём в настоящее время выделяется четыре территориальных диалекта: качинский, сагайский, кызыльский и шорский. Названия диалектов восходят к известным с дореволюционного времени са-

моназиями этнических групп (субэтносов) хакасов: *хаастар* «качинцы» (проживают в Ширинском, Усть-Абаканском и Алтайском районах), *сагайлар* «сагайцы» (Аскизский и северная часть Таштыпского района), *хызыллар* «кызыльцы» (Орджоникидзевский район и некоторая часть Ширинского района), *шорлар* «шорцы» (Таштыпский район).

Следует отметить, что история формирования хакаских диалектов и языка в целом, их современное состояние и развитие в основном описаны и изучены в трудах исследователей хакаского языка (история изучения хакаского языка – М.И. Боряков, по кызыльскому диалекту – Н.Г. Доможаков, по сагайскому – А.И. Инкижековой-Грекул, по качинскому – Д.Ф. Патакаковой, по шорскому диалекту – Н.Н. Межековой).

В исследованиях диалектов хакаского языка значительно большее внимание уделяется их фонетическим и морфологическим особенностям. В то время как лексика и её тематические группы в её отношении к литературному языку, а также к другим тюркским языкам, в хакаском языкознании практически не рассматривалась. Хотя, как отмечает К.М. Мусаев, именно в лексике диалектов можно отметить множество разнообразных схождений и расхождений, которые при внимательном изучении помогают раскрыть многие загадки взаимоотношений тюркских языков между собой и с неродственными языками [2, с. 43]. Актуальность исследования диалектной лексики определяется и тем обстоятельством, что на сегодняшний день в эпоху глобализации подобная лексика многими своими элементами нивелируется, архаизируется или полностью выходит из употребления, и в какой-то части уже исчезнувшей и исчезающей лексики содержится ценнейшая информация об особенностях материальной культуры хакасов в недавнем прошлом, о своеобразных моментах устройства их социальной жизни, так или иначе связанных с духовными ценностями хакаского народа.

Одной из проблем изучения лексики хакаского языка, как и других тюркских языков, является проблема лексико-тематической и лексико-семантической классификации слов. Для того чтобы разобраться в используемых понятиях лексико-тематическая группа и лексико-семантическая группа, необходимо остановиться на осмыслении вопросах лексического значения словесного знака и его смыслового содержания. Исходя из того, что в основе построения лексических групп лежит проблема значения слова, представим общеизвестные аспекты лексического значения слова, его семантической структуры: *слово* – основная структурно-семантическая единица, служащая для именования предметов и их свойств, явлений, отношений действительности, обладающая совокупностью семантических, фонетических и грамматических признаков, специфичных для каждого языка. Характерные признаки слова – целостность, неделимость и свободная воспроизводимость в речи. В слове различают следующие структуры: фонетическая, морфологическая, семантическая. Различаются лексическое значение (значащая часть) и грамматическое значение (формальная часть) слова. Совокупность грамматических значений, выраженных определенными языковыми средствами, образует грамматическую форму. В плане выражения в слове выделяется лексема, в плане содержания – семантика. То есть, слово, как основная единица лексической системы языка, выполняет две главные функции: номинативную и сигнификативную. В номинативную функцию слова входит: называть конкретные предметы, признаки, состояния, явления окружающей действительности. Выполняя сигнификативную функцию, слова называют, обобщают, выражают понятие о предмете, признаке, состоянии, явлении и т. д. [БЭС]. По мнению исследователей, именно по номинативной стороне слов, а не сигнификативной, слова объединяются в предметные или тематические группы, т. е. в силу сходства или общности функций обозначаемых ими предметов и процессов. Поэтому, как отмечает А.А. Уфимцева, изучение подобных групп ограничивается своеобразной инвентаризацией по типу: виды одежды, постройки, традиционная пища и т. д. Здесь не ставится задача вскрытия внутренних семантических связей слов, особенностей смысловой структуры языка в целом [3].

Лексико-тематическая разработка словарных материалов важна и полезна тем, что, как указывала В.И. Цинциус, она дает возможность выявить каков общий объем и какова степень детализации лексического запаса языка в той или иной его области, а также наиболее характерные для данных семантических разрядов словообразовательные модели [4]. А.Г. Шайхулов подчеркивает, что лексико-тематическая классификация представляет собой первоначальный этап исследования лексики, а

лексико-семантическая классификация является последним этапом анализа лексики [5]. Вопрос об использовании какого-либо определенного метода в изучении алтайских языков не имеет однозначного решения. Так, А.М. Щербак предлагает начинать исследование с определения объема и характера лексических взаимосвязей тюркских, монгольских и тунгусо-маньчжурских языков. Для этого он предлагает сопоставить разные тематические группы, проанализировать параллели, выделить и исследовать заимствования и всесторонне оценить соотношение сходных и различающихся слов [6]. Е.И. Убрятова разработала наиболее приемлемый принцип исследования языкового материала на примере сравнительного изучения фонетических особенностей якутского языка, который заключается в последовательном выявлении и сопоставлении фонетических особенностей районов распространения якутского языка на широком фоне общетюркских фонетических явлений [7]. По мнению В.И. Рассадина, для решения алтайских проблем необходимо сначала выделить все взаимные заимствования, как лексические, так и морфологические для того, чтобы выявить бесспорно общие элементы, и только после этого можно вести сравнительно-исторический анализ на уровне праформ в составе этого общего слоя. Кроме этого, необходимо привлекать данные таких дисциплин как археология, сравнительно-историческая этнография, история, фольклористика, антропология и топонимика, которые при комплексном использовании помогут в исследовании алтайских языков [8]. В.И. Цинциус предлагает несколько этапов разработки словарных данных по тематическим группам:

- 1) выявление характерных лексических моделей данного тематического разряда;
- 2) семантико-морфологический анализ установленных моделей по отдельным языковым подгруппам;
- 3) сравнение между собой результатов семантико-морфологического анализа;
- 4) ознакомление с соответствующими лексическими гнездами по отдельным языкам и языковым подгруппам;
- 5) суммарный учет широты семантической филиации того или иного гнезда, его семантического потенциала, характерных для него комплексов или пучков значений, основных тенденций семантического развития;
- 6) выявление новых, побочных лексических моделей;
- 7) привлечение и анализ лексических данных, выявленных ранее при установлении сравнительно-фонетических параллелей;
- 8) поиски лексических параллелей на основе установленных характерных направлений семантического развития и сравнительно-фонетических критериев;
- 9) выявление корневых морфем с возможной их этимологией [4, с. 4].

Указывая на важность и полезность разработки по тематическим группам, А.Г. Шайхулов отмечает, что лексико-тематическая классификация, позволяет исследовать семантические особенности лексических структур родственных в этногенетическом отношении тюркских языков [5]. Лексическое значение слова как содержание соотносительности звукового комплекса языковой единицы с тем или иным явлением действительности является его неотъемлемой частью. Значение представляет собой основную семасиологическую категорию языка. В основе лексического значения слова, как известно, лежит понятие, как определенный минимум необходимых существенных признаков предмета, явления окружающей объективной действительности, достаточных для того, чтобы говорящие на одном языке свободно понимали друг друга. Высокая степень понимания между субъектами на близкородственных языках или диалектах языка складывается в условиях культурных, а, следовательно, и языковых контактов.

Сравнивая аппелятивные единицы лексики и их структурные отношения в тюркских языках, можно отметить некоторые общие закономерности исторического развития и функционирования их лексических систем. Например, наличие определенных аналогий, унаследованных от общей языковой основы. Если эти аналогии развивались в историческом прошлом параллельно, то тогда обеспечивалась большая или меньшая степень взаимной понятности. Так, в диалектах хакаского языка на сегодняшний день степень взаимной понятности высокая. В результате формирования хакаского языка появились формально-совпадающие лексемы, имеющие лишь некоторые фонетические отличия в диалектах, но иногда различающиеся (частично или полностью) с функционально-семантической точки зрения. Это развитие обусловлено, как указывает А.Г. Шайхулов, подвижностью

языковой системы, её словообразовательными и семантическими законами, их отношением к изменяющимся потребностям коммуникации данного языкового сообщества. На лексическом уровне языковое родство проявляется в том, что существуют общие (интегрирующие) словарные основы – корневые морфемы, которые используются, прежде всего, в повседневной речи, а также в специальной терминологии. Но длительное и относительно изолированное развитие любого языка приводит к образованию самостоятельных (дифференцирующих), типичных для данного языка словообразовательных и семантических структур, благодаря которым возникают существенные отличия в словарном составе даже близкородственных языков. Если же эти близкородственные языки или диалекты языка развиваются в условиях культурных и языковых контактов, то развитие лексики идет путем параллельного выравнивания этих структур. Указанный путь создает условия для более высокой степени понятности и переходит в состояние, которое исследователи называют «языковой близостью» [5, с. 38].

Исследование лексико-тематических групп в диалектах хакасского языка в сравнении с другими тюркскими языками позволяет выделить интегрирующие слова на уровне диалектов хакасского языка и на уровне тюркских языков. Рассмотрим это на примере лексико-тематической группы традиционной одежды. К интегрирующим элементам в этой группе можно отнести общие названия одежды, головного убора, обуви, рубашки:

1) тон – др.-уйг. *то:н*, *тон*, *том*; крх-уйг. *тон*; ср.-уйг. *тон*; ср.-кыпч. *тон*; арм.-кыпч. *тон*; ср.-огуз. *тон*; чаг. *тон*, тур., гаг., аз., *дон*, турк. *до:н*, кар., кум. *тон*, тат., башк. *тун*, ног., ккалп., каз. *тон*; кирг. *тон*; алт. *тон*; узб. *тон*, уйг. *тон*, уйг. диал. *то:н*; хак. *тон*, хак. диал. *Саг. тун*; чул. *тон*; тув. *тон*, тоф *дон*. Термин *тон* в источниках приводится в следующих значениях: одежда, верхняя одежда, платье, шуба;

2) *цдік* в различных фонетических вариантах охватывает обширный район распространения тюркских языков и их диалектов: др.-уйг. *етяк*; крх-уйг. *етік*; ср.-уйг. *етік*; ср.-кыпч. *ітйк*; *етяк*; ср.-огуз. *едяк*; чаг. *етяк*, *цтяк*, тур. *едік*, тур. диал. *едяк*, *етік*; турк. *д:дік*, кар., кум. *едік*, тат., башк. *ітек*, ног., ккалп., каз. *етік*; кирг. *цтяк*; узб. диал. *ддік*, *цтік*, уйг. *цтяк*, уйг. диал. *ятяк*; хак. *цдяк*, хак. диал. *Саг. ядік*; чул. *цдяк*; тув., тоф *ідік*. Во всех источниках идет речь о разновидностях обуви, например: мягкая обувь из кожи, кожаная обувь с каблучками, сафьяновые сапоги;

3) *бцряк* – крх-уйг. *бцрк*; ср.-уйг. *бцрк*; атм.-кыпч. *бцрк*; ср.-огуз. *бцрк*; чаг. *бцрк*, тур. диал. *бцрк*, *бцряк*, *бярк*; турк. *бцрік*, кар., *бдрк*, кум. *бцрк*, тат. *бярк*, башк. *бярк*, ног. *бцрк*, ккалп., каз. *бцрік*; кирг. *бцряк*; алт. *бцряк*, узб. *борк* узб. диал. *бцрк*, уйг. *бцрк*, уйг. диал. *бцк*; хак. *пцрік*; шор. *пцряк*; тув., тоф *бцрт*. Во всех источниках – шапка, за исключением туркменского языка, где термином *бцрік* обозначается женский головной убор;

4) *кцгенок* – крх-уйг. *кцнлек*; ср.-уйг. *кцмлек*; ср.-кыпч. *кцнлек*; арм.-кыпч. *кцплек* ср.-огуз. *кцлпдк*; чаг. *кцлпдк*, *кцйлек*, тур. *гцмлек*, тур. диал. *гцнлек*; турк. *кцйнек*, турк. диал. *кцйнцк*; кар. *кцлмек*, кум. *гцлек*, тат. *кцйлек*, башк. *кялпдк*; ног., ккалп., каз. *кцйлек*; кирг. *кцйнцк*; алт. *кянек* узб. диал. *кцйлек*, уйг. *кцлпдк*, уйг. диал. *кцйлпдк*; хак. *кцгенок*, хак. диал. *Кыз. кянек*; шор. *кянек*; тув. *хцйлең*. Во всех источниках данный термин обозначает рубашку или платье.

Слова, отнесенные к группе интегрирующих слов на уровне тюркских языков, обнаруживают ареальные различия главным образом в фонетике. Они имеют наибольшую частотность употребления в повседневной жизни при одинаковых условиях быта, хозяйства и являются одним из главных показателей древнетюркской общности [9].

Исследование дифференцирующих элементов в лексике конкретной лексико-тематической группы позволяет провести анализ диалектных особенностей внутри языка.

Рассмотрение лексики по лексико-тематическим группам играет большую роль не только при первичном накоплении, но и при дальнейшем структурно-семантическом и сравнительном изучении диалектологического материала. В настоящее время диалектологический материал хакасского языка в основном выявлен и представлен в лексикографических источниках. Встает задача сравнительного изучения лексики литературного языка, её междиалектных универсалий и отличительных особенностей с привлечением материалов тюркских и нетюркских языков. Изучение диалектной лексики только в сравнении с литературным языком дает недостаточно сведений для изучения истории тюркских языков, оно не отражает тех сложных исторических явлений, которые были свойственны процессу формирования

тюркских языков и их диалектов. Сложное взаимодействие и близость тюркских языков между собой может проявляться в том, что диалектная лексика одного тюркского языка является нормой литературного или общенародного другого тюркского языка. Например: литературное слово *тон* 'шуба' в сагайской диалектной речи звучит как *тун*, что является литературной нормой башкирского языка.

Вопрос о принципах выделения диалектной лексики, рассматривался многими исследователями. Так К.М. Мусаев предлагает классифицировать диалектную лексику по следующим группам:

- 1) слова, отличающиеся от литературных фонетически, при общей их семантике;
- 2) слова, отличающиеся от литературных семантически;
- 3) слова, характерные лишь для разговорного языка местного населения;
- 4) лексика, связанная с производством или бытом, характерным для данной местности;
- 5) слова, отражающие связи диалекта или говора с соседними тюркскими и нетюркскими языками в историческом прошлом и настоящем. Такие слова служат материальным свидетельством непосредственных контактов тюркских языков на уровне диалекта;

6) слова, отражающие древние связи племени или рода – носителя данного диалекта с другими племенами или родами, с которыми данное племя или род имел в историческом прошлом или родственную связь, или длительные контакты в результате совместной жизни на определенной территории [2, с. 25].

По мнению С. Рахимова, к составу диалектной лексики можно отнести все слова диалекта, которые имеют параллели в литературном языке. Он выделяет две группы диалектной лексики: те слова, которые не свойственны литературному языку совершенно, и те, которые отличаются от литературного языка по значению [10].

Некоторые исследователи в диалектную лексику включают не все слова, которые употребляются носителями данного диалекта, а только те, которые отсутствуют в литературном языке. Так, Г.Х. Ахатов выделяет следующие группы диалектной лексики:

- 1) слова, которые не присущи литературному языку в своем фонетическом облике;
- 2) слова, одинаковые по звучанию со словами литературного языка, но в диалектах употребляющиеся в совершенно ином значении;
- 3) слова, имеющие общие с литературными словами корни, но отличающиеся от них своими словообразовательными моделями;
- 4) слова литературного языка, которые в диалектах заметно изменили свой фонетический облик;
- 5) слова, заимствованные из других языков, но отсутствующие в литературном языке [11, с. 110].

С точки зрения литературного употребления, по мнению А.Т. Кайдарова, основная часть лексических диалектизмов составляет пассивную часть общенародного словарного запаса. Но, несмотря на это, разграничить диалектную и литературную лексику очень трудно, так как они находятся во взаимопроницающих отношениях: литературная лексика оказывает на диалектную нивелирующее влияние, способствующее их функциональной дифференциации, диалектная же лексика служит неисчерпаемым источником, которым питается литературный язык [12].

Д.Ф. Патачакова при исследовании диалектов хакасского языка отмечает, что слова, общие для всех диалектов, то есть для языка в целом составляют словарное богатство хакасского литературного языка и служат базой развития и обогащения его современной лексики. Слова, характерные для каждого диалекта она классифицирует по следующим группам: 1) слова, отсутствующие в других диалектах и литературном языке. Этот тип слов она называет лексическими диалектизмами; 2) слова, имеющие разные значения в диалектах или в диалекте и в литературном языке. Эти слова, имеющие одинаковый звуковой состав, но отличающиеся по значению называет семантическими диалектизмами, которые образуют междиалектную омонимию; 3) слова, отличающиеся по звуковому или морфологическому строению [13, с. 44].

Анализ лексико-тематической группы традиционной одежды в диалектах хакасского языка позволил нам выявить следующие основные группы диалектизмов:

1) фонетические диалектизмы, т. е. слова, отличающиеся от литературных по звуковому строению при общей их семантике, например: лит. *сигедек*, Кач *чегедек*, 'безрукавка замужней женщины, одеваемая поверх праздничных шуб или платья';

2) лексические диалектизмы, т. е. слова, характерные лишь для определенного диалекта, т. е. отсутствующие в других диалектах, например: *обырчы* Кач, Кыз – лента, нашитая на низу платья;

3) семантические диалектизмы – слова, отличающиеся семантически, т. е. имеющие разные значения в диалектах или в диалекте и в литературном языке, например: *тон* лит. – шуба *тон* Кыз – шуба, одежда, платье;

4) морфологические диалектизмы, т. е. слова, отличающиеся от литературных по морфологическому строению при общей их семантике, например лит. *чырындых*, Кыз *чыырбас* – сборки.

Дифференциация по указанным принципам показывает, что наиболее многочисленной является группа фонетических диалектизмов, причем минимальное количество отличий от литературных норм можно выделить в качинском и сагайском и шорском диалектах.

Фонетические диалектизмы представлены следующими терминами: в кызыльском диалекте: *сабур* 'накидка из хорошо выделанной мягкой шкуры', *шегедек* 'безрукавка замужней женщины, одеваемая поверх праздничных шуб или платья', *шекпен* 'национальное летнее пальто из тонкого сукна, расшитое вышивками', *шайлых* 'легкий халат', *эдек* 'подол', *чабых* 'клинья подола', *хаши* 'кайма, оторочка из материала на шубе', *хома* 'меховая опушка на подоле и полах шубы', *иумен* 'наплечник платья', *ниик* 'рукав', *чыынхах* 'клин в одежде', *ыштан* 'штаны', *таидай* 'квадратные вставки в штанах', *бирек* 'шапка', *эн* 'наплечник платья'. В качинском диалекте: *кяңнек* 'платье', *иумен* 'наплечник платья', *ниик* 'рукав', *чыынхах* 'клин в одежде', *чыырбас* 'сборки', *сабур* 'накидка из хорошо выделанной мягкой шкуры', *чегедек* 'безрукавка замужней женщины, одеваемая поверх праздничных шуб или платья', *шекпен* 'национальное летнее пальто из тонкого сукна, расшитое вышивками', *чабых* 'клинья подола', *ыштан* 'штаны', *таидай* 'квадратные вставки в штанах', *бирек* 'шапка'. В сагайском диалекте: *тун* 'шуба', *кахи* 'кайма, оторочка из материала на шубе', *хуба* 'меховая опушка на подоле и полах шубы', *кягек* 'платье', *муркам* 'манжет платья', *цумен/еумен* 'наплечник платья', *пярк* 'шапка', *арчуул* 'платок', *ядик* 'обувь'. В шорском диалекте: *шабыр* 'короткий зимний шерстяной халат с шалевым воротником', *шегедек* 'безрукавка замужней женщины, одеваемая поверх праздничных шуб или платья', *шайлых* 'легкий халат', *шабыг* 'клинья подола', *кйнек* 'платье'.

Следующей по количеству диалектизмов являются лексические диалектизмы: в качинском диалекте *чимхе* 'халат', *обырчы* 'лента, нашитая на низу платья', *ус пцрик* 'заостренная сверху шапка охотников', *ах пјрбк* 'летняя шапочка в виде колпака, вязанного из суровых ниток с кистью на конце', *чабыи пјрик* 'вид зимней меховой шапки', *маймах* 'обувь'; в сагайском диалекте: *јуере* 'внутренняя правая пола шубы', *пјзик тигейлік пјрбк* 'зимний головной убор с широким меховым околышем и высокой тульей из плиса, бархата или сукна', *таиайах* 'шапочка в виде в виде большого мягкого вырезом для лица', *хулахтыг пјрик* 'шапка-ушанка', *ядик* 'обувь', *пурба* 'кольцо'; в кызыльском диалекте:

обырчы 'лента, нашитая на низу платья', *кјзир* 'козырек', *чірик пцрик* 'круглая шапка с широким меховым околышем, на котором делался вырез для лица', *салбаных* 'серьги'.

Семантические диалектизмы, представлены следующими терминами: лит. *тон* – шуба, Кыз *тон* – шуба, одежда, платье; лит. *чайлых* – легкий летний халат, Саг *чайлых* – женская кофточка; Саг *сабыр* – накидка из конопляного холста, Кач, Кыз *сабур* – накидка из хорошо выделанной мягкой шкуры, Шор *шабыр* – зимний шерстяной халат с шалевым воротником; лит. *илбк* – петля в одежде, застежка, вешалка, Саг *илбк* – пуговица; лит. *себер* – женские штаны, панталоны, Кач *себер* – штаны, брюки. лит. *чарки/черки* то же, что и *саиыр маймах*, Кач, Кыз *черки* – легкая летняя обувь, напоминающая тапочки.

Самой наименьшей группой являются морфологические диалектизмы: Лит. *мойдырых* Кыз *монхар*; лит. *чырынды*, Кач *чыырбас*.

Таким образом, лексико-тематическая классификация является верным методом исследования лексики языка в целом и его диалектных особенностей и может послужить основой для дальнейших типологических, сравнительно-исторических исследований, как в хакасском языкознании, так и в тюркологии. Интегрирующие термины конкретной лексико-тематической группы являются одним из главных показателей общности разных языков, а также диалектов внутри языка и позволяют выявить слова из данной группы, имеющую наибольшую частотность употребления в повседневной жизни. К интегрирующим элементам в лексико-тематической группе традиционной одежды мы отнесли название одежды, головного убора, обуви, рубашки: *тон*, *пцрик*, *цдік*, *кягек*. Дифференциация диалектной лексики хакасского языка по критериям: фонетические, лексические, семантические и морфологические диалектизмы дает возможность выявить ценный материал для установления исторических и лингвистических взаимоотношений между тюркскими языками и их носителями, что позволяет рассмотреть синхронное состояние хакасского языка, его диалектов и исторические аспекты его развития.

Сокращения

БЭС – Большой энциклопедический [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.vedu.ru/bigencdic/58095/>

аз. – азербайджанский язык

алт. – алтайский язык

башк. – башкирский язык

бур. – бурятский язык

каз. – казахский язык

Кач – качинский диалект хакасского языка

кирг. – киргизский язык

Кыз – кызыльский диалект хакасского языка

лит. – литературный

монг. – монгольский язык

Саг – сагайский диалект хакасского языка

тат. – татарский язык

тув. – тувинский язык

узб. – узбекский язык

Шор – шорский диалект хакасского языка

шор. – шорский язык

як. – якутский язык

Библиографический список

1. Баженова Т.Е. Предметно-обиходная лексика самарских говоров *Научный диалог*. 2017; 1: 9 – 21.
2. Мусаев К.М. *Лексикология тюркских языков*. Москва: Наука, 1984.
3. Уфимцева А.А. *Опыт изучения лексики как системы*. Москва: Наука, 1962.
4. Цинциус В.И. *Проблемы сравнительно-исторического изучения лексики алтайских языков*. Ленинград: Наука, 1979.
5. Шайхулов А.Г. *Историческая и диалектная лексика тюркоязычных народов Волго-Камско-Уральского региона (Аспекты системной характеристики)*. Уфа: Издательство Башк. гос. ун-та, 1988.
6. Щербак А.М. О характере лексических взаимосвязей тюркских, монгольских и тунгусо-маньчжурских языков. *Вопросы языкознания*. 1966; 3: 20 – 35.
7. Убрытова Е.И. *Опыт сравнительного изучения фонетических особенностей языка населения некоторых районов Якутской АССР*. Москва: Наука, 1960.
8. Рассадин В.И. Проблемы общности в тюркских языках саяно-алтайского региона. *Тюркологический сборник*. Ленинград: Институт восточных рукописей РАН, 1981: 219 – 231.
9. Абдина Р.П. *Лексика традиционной одежды в диалектах хакасского языка (в сравнении с алтайским языком)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2008.
10. Рахимов С. *Лексика узбекских говоров Сурхандарьинской области*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ташкент, 1974.
11. Ахатов Г.Х. *Диалект западносибирских татар*. Уфа: Наука, 1963.
12. Кайдаров А.Т. *Развитие современного уйгурского литературного языка. Т.1 Уйгурские диалекты и диалектная основа литературного языка*. Алма-Ата: Наука, 1969.
13. Патачакова Д.Ф. Сагайский диалект. *Диалекты хакасского языка: сборник научных трудов*. Абакан: Хакасское отделение Красноярского книжного издательства, 1973.

References

1. Bazhenova T.E. Predmetno-obihodnaya leksika samarskih govorov *Nauchnyj dialog*. 2017; 1: 9 – 21.
2. Musaev K.M. *Leksikologiya tyurkskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1984.
3. Ufimceva A.A. *Opyt izucheniya leksiki kak sistemy*. Moskva: Nauka, 1962.
4. Cincius V.I. *Problemy sravnitel'no-istoricheskogo izucheniya leksiki altajskih yazykov*. Leningrad: Nauka, 1979.
5. Shajhulov A.G. *Istoricheskaya i dialektnaya leksika tyurkoyazychnyh narodov Volgo-Kamsko-Ural'skogo regiona (Aspekty sistemnoy harakteristiki)*. Ufa: Izdatel'stvo Bashk. gos. un-ta, 1988.
6. Scherbak A.M. O haraktere leksicheskikh vzaimosvyazey tyurkskih, mongol'skih i tunguso-man'chzhurskih yazykov. *Voprosy yazykoznaviya*. 1966; 3: 20 – 35.
7. Ubryatova E.I. *Opyt sravnitel'nogo izucheniya foneticheskikh osobennostey yazyka naseleniya nekotoryh rajonov Yakutskoj ASSR*. Moskva: Nauka, 1960.
8. Rassadin V.I. Problemy obschnosti v tyurkskih yazykah sayano-altajskogo regiona. *Tyurkologicheskij sbornik*. Leningrad: Institut vostochnykh rukopisej RAN, 1981: 219 – 231.
9. Abdina R.P. *Leksika tradicionnoj odezhdy v dialektah hakasskogo yazyka (v sravnenii s altajskim yazykom)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2008.
10. Rahimov S. *Leksika uzbekskih govorov Surhandar'inskoj oblasti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tashkent, 1974.
11. Ahatov G.H. *Dialekt zapadnosibirskih tatar*. Ufa: Nauka, 1963.
12. Kajdarov A.T. *Razvitiye sovremennogo uigurskogo literaturnogo yazyka. T.1 Uigurskie dialekty i dialektnaya osnova literaturnogo yazyka*. Alma-Ata: Nauka, 1969.
13. Patachakova D.F. Sagajskij dialekt. *Dialekty hakasskogo yazyka: sbornik nauchnykh trudov*. Abakan: Hakasskoe otdelenie Krasnoyarskogo knizhnogo izdatel'stva, 1973.

Статья поступила в редакцию 29.01.18

УДК 809.461.27-087

Abdullaeva Z.R., postgraduate, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: b_musa@mail.ru

PROPER-LEXICAL DIALECTICISMS IN THE MEUSISHIN DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE. The article focuses on the functioning of proper-lexical dialecticisms in the Meusishin patois belonging to the Muirin dialect of the Dargin language, which is used in the settlement of Meusisha of the Republic of Dagestan. The relevance of the research is due to the need for a detailed study of the linguistic features of this dialect. When considering certain issues of the Dargin language linguists mention the Meusishin dialect. Nevertheless, the patois has practically remained unexplored in the complex research. The analysis of the vocabulary of the dialect gives us the basis for distinguishing phonetic, semantic, proper-lexical, derivational and purely individual dialecticisms. There are many different words that correspond to the other words or have no correspondence in the Dargin literary language. Microtoponyms are the most prominent in this group. The author summarizes the new factual material collected in the field conditions.

Key words: Dargin language, Meusishin dialect, proper-lexical dialecticisms, microtoponyms.

З.Р. Абдуллаева, аспирантка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: b_musa@mail.ru

СОБСТВЕННО-ЛЕКСИЧЕСКИЕ ДИАЛЕКТИЗМЫ В МЕУСИШИНСКОМ ГОВОРЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается вопрос функционирования собственно-лексических диалектизмов в меусишинском говоре даргинского языка, который представлен лишь в одном населённом пункте – селении Меусиша Республики Дагестан. Актуальность темы обусловлена необходимостью детального изучения языковых особенностей данного говора. При рассмотрении тех или иных вопросов даргинского языка лингвисты упоминают и меусишинский говор. Тем не менее, он до настоящего времени практически оставался неизученным в комплексном плане. Анализ материала говора даёт нам основание выделить пласты фонетических, семантических, собственно-лексических, словообразовательных и сугубо индивидуальных лексических диалектизмов. Особо отличаются слова, которым в даргинском литературном языке соответствуют иные слова или которым нет соответствий. В данной группе наиболее ярко выделяются микропонимы. В статье обобщён новый фактический материал, собранный нами в полевых условиях.

Ключевые слова: даргинский язык, меусишинский говор, собственно-лексические диалектизмы, микропонимы.

Диалектная расчленённость даргинского языка вызывает различный рода разногласия о статусе той или иной языковой единицы. Наличие дискуссий подобного характера ещё раз свидетельствует о необходимости тщательного изучения всех диалектов и говоров и последующего анализа языкового материала на различных уровнях.

В данной статье впервые в комплексном плане даётся анализ собственно-лексических диалектизмов меусишинского говора даргинского языка. В научный оборот вводится новый фактический материал. Он характеризуется как один из говоров, сохранивших множество фактов и явлений, ценных для воссоздания истории даргинского языка. До настоящего времени этот говор практически оставался неизученным в комплексном плане, если не назвать некоторые труды М.Р. Багомедова. При рассмотрении тех или иных вопросов в исследованиях даргиноведов С.Н. Абдуллаева, Ф.О. Абакаровой, С.М. Гасановой, М.-С.М. Мусаева и др. упоминается и меусишинский говор.

Обнаруженные при исследовании говора особенности дадут возможность в определённой степени уточнить классификацию даргинских говоров и диалектов. Итоги работы могут быть использованы при изучении диалектов генетически родственных дагестанских языков, а также при составлении диалектологических и этимологических словарей.

В лексической системе меусишинского говора выделяются пласты фонетических, семантических, собственно-лексических, словообразовательных и сугубо индивидуальных лексических диалектизмов. Особо отличаются слова, которым в даргинском литературном языке соответствуют иные слова или которым нет соответствий, т.е. семантически эквивалентных слов. В лингвистической литературе подобные слова принято называть собственно-лексическими диалектизмами [1, с. 232]. Как показывает наш материал, собственно-лексические диалектизмы говора, имеющие соответствующие семантические эквиваленты в литературном языке, отмечаются в составе почти всех частей речи. Например:

меус. говор	лит. язык	
лукка	алтланга	«вилка»
элурга	хлякмурт	«летучая мышь»
лицхъва	алгайчи	«левша»
ккхляри	зурхляб	«радуга»
хлусикъара	калхъес	«кататься»
битлара	аңцбукъес	«скупать»
кукай	жявли	«рано»

К собственно-лексическим диалектизмам примыкают и отдельные фразеологические единицы говора, имеющие сходное значение со значением отдельных лексем литературного язы-

ка. Например: 1) лит. *витес* «избить» и меус. *ккули тяхлалли вебгара* букв. «словно шкуру продубить», т. е. «сильно избить»; 2) *жагаси* «красивая» и *хулби сункид калгевун* букв. «глаза на ней остались», т. е. «очень красивая», «слишком красивая и нежная»; 3) *рэхлэти* «спокойный» и *Аллагъла хлэйван* букв. «божий скот», т. е. «такой спокойный, даже муху не обидит»; 4) *хлулу-гес* (*разивиз*) «обрадоваться» и *синнэвра ттамра тэхлалли валикара* букв. «быть в ладу как зурна и барабан – музыкальные инструменты»; 5) *саркхэхли* (*элэххэли*) «ясно и четко» и *члэмбаркьибли мухлпилиги кабиххъара* букв. «прожевав, в рот положить», т. е. «четко и детально»; 6) *авара* «суета» и *хъу хладуххъан гъай* букв. «разговоры, которые не способны уродить обильный урожай», т. е. «бесполезная затея»; 7) *чляриклес* «кричать, реветь» и *гъизбаци* *гъяриквара* «рвать волосы», т. е. «сильно кричать, реветь, плакать»; 8) *ухънаваз* «постареть» и *белкяли хъумартурил* «смертью забытый», т. е. «сильно постаревший»; 9) *камли* «мало» и *никва бахлцатта* букв. «столько, сколько кончик ногтя»; 10) *елыхгъабза* «смелый» и *бецла хлүй-циратт цла ассисил* букв. «такой, который способен из глаза волка извлечь огонь», т. е. «очень мужественный»; 11) *бусялат* «сейчас» и *гыгъла манзил* букв. «время вдоха», т. е. «немедленно, сейчас, вмиг»; 12) *азгын* «лентяй» и *хлрелатилр акл-бил* букв. «после обеда родившийся», т. е. «лентяй, лежебока»; 13) *абдал* «дурак» и *хламхала мухла деркунил* букв. «тот, который съел ослиные мозги», т. е. «дурак» и др.

В системе литературного языка такие лексемы не всегда имеют синонимические фразеологизмы, как это имеет место в названном говоре. Если даже имеют, то фразеологизмы в литературном языке и в говоре не являются идентичными, ср.: лит. *вебклес* «умереть» и *Аллагъли арукиб* букв. «Аллах забрал»; меус. *вебклара* «умереть» и *кканци кабукиб* букв. «приспособление, на котором уносят покойника, принесли», т. е. «умер недавно, сейчас будут хоронить» и т.д.

В словарном составе меусишинского говора встречаются и такие собственно-лексические диалектизмы, которые не имеют соответствий в литературном языке. Подобные диалектизмы, как правило, называют исконно меусишинскими словами, т.к. они, как правило, порождены специфическими атрибутами жизни меусишинцев. Наиболее многочисленными являются антропонимы и микротопонимы. Они особо подчеркивают диалектные особенности лексики меусишинского говора.

Антропонимы. Отдельные проблемы даргинской антропоники в той или иной мере освещались в работах М.-С.М. Мусоева, С.М. Темирбулатовой, М.Р. Багомедова, С.М. Рабадановой, У.У. Гасановой, Н.И. Стояновой [2]. Мы здесь постараемся дать наиболее полную картину ономастического фонда меусишинского говора.

Как в ономастике других диалектов даргинского языка (*Хибай* – *Хибайла глинц* «Пещера Хибай» (с. Ираки), *Куругълихъали* – *Куругълихъалла шяри* «Пруд Куруглиевых» (с. Усиша), *Гъургъахъали* – *Гъургъахъа шилкъан* «Мельница Гургаевых» (с. Дейбук)) [3], так и в меусишинском говоре, антропонимы часто включаются в состав топонимических единиц и других разрядов собственных имен, ср.: *Къубила Памарла махъхы* «Поселение Куби Омара», *Памарла Мухаммала махъхы* «Поселение Омара Магомед», *Разихлэжила махъхы* «Поселение Разигаджи», *Къамайхъа махъхы* «Поселение Камаевых», *Мязяйла Мажитла махъхы* «Поселение Мязяй Мажида», *Чиппыхъа махъхы* «Поселение Чипуевых», *Пяжмила Къурба махъхы* «Поселение Ажми Курбана» и др.

Мы солидарны с мнением, что «не зафиксированные историческими источниками древние имена или прозвища могут быть восстановлены благодаря топонимам» [4, с. 111 – 112]. В отдельных из них отмечены ныне не функционирующие личные и родовые имена меусишинцев. Например: *Чамза* – *Чамзала бурхила* «Солнечная сторона Чамзи», *Къайтамиз* – *Къайтамизла инцала* «Теневая сторона Кайтамиза», *Пяжу* – *Пяжула глинц* «Родник Ажу»; *Панцлахъали* – *Панцлахъа махъхы* «Хутор Глухих», *Кукихъали* – *Кукихъа глинц* «Родник Кукиевых», *Гавгъыхъали* – *Гавгъыхъа махъхы* «Отселок Гавгиевых», *Куругълихъали* – *Куругълихъа махъхы* «Отселок Куруглиевых», *Ричланхъали* – *Ричланхъа глинц* «Пещера Ричановых» и др.

Общезвестно, что незаменимыми источниками для ономастических исследований являются старинные рукописи и различные источники. В «Посемейном списке Меусишинского сельского общества селения Меусиша. 1886 год» [5, с. 847 – 927] зафиксированы следующие редкие мужские личные имена: *Бига*, *Халатда*, *Табжин*, *Жанай*, *Шака*, *Амма*, *Сапарша*, *Харатун*, *Мутай*,

Хапчи, *Маммахан*, *Ханди*, *Хожа Гайдар*, *Багажи*, *Акай*, *Кайтмаз*, *Умалат*, *Гимран*, *Зуграб*, *Шахвали*, *Ахсан*, *Ваклит*, *Амилай*, *Махмут*, *Алхилау*, *Хусру*, *Чамкур*, *Тирмид*, *Суллай*, *Ашикали*, *Капа*, *Суду*, *Мерзабек*, *Кандай*, *Шихшабек*, *Сайди*, *Айда*, *Апа*, *Дурканай*, *Абаз*, *Виштал*, *Тамирхан* и др. (орфография имен дана по оригиналу).

В рукописи XIX века «Шейх Мухаммад из Мега» [6], написанной на аджаме – меусишинском говоре даргинского языка – они встречаются около двухсот раз, в их числе – редкие имена: *Баба* «Баба», *Бабашайх* «Бабашейх», *Мухаммадшапиглэжи* «Мухаммадшапигаджи», *Шапиглэжи* «Шапигаджи».

В старинных рукописных источниках (различных записях, письмах) зафиксированы сегодня редко бытующие личные имена жителей с. Меусиша, в их числе: *Гябдурхлэман-кьади* «Абдурахман-кади», *Хлэсан-будун* «Гасан-будун» в письме на аджаме к Алибик-кади Курбану Кулижинскому Абдурахман-кади Меусишинского от 1332 г. по мусульманскому летоисчислению (1914 г. по григорианскому летоисчислению); *Гялирзахлэжи* «Алирзагаджи», *Булатхлэжи* «Булатгаджи» в рукописи на арабском языке меусишинца Мусала Багомедкади, найденной в с. Акуша была найдена рукопись, где говорится о событиях 1313 г. (1895 г.), 1332 г. (1914 г.) и 1328 г. (1910 г.); *Гябдурхлэман-кьади* «Абдурахман-кади», *Мухаммад-шапиглэжи* «Мухаммад-шапигаджи» в документе от 16 апреля 1918 о решении спорного вопроса за *Исмалхлэжила махъхы* «Хутор Исмаилгаджи» селения Меусиша.

Редкие мужские личные имена *Абдур*, *Арим-Хлэмаз*, *Магомед-Имин*, *Султан-азиз*, *Сайда-Бяхлэмма*, *Баба*, *Газук*, *Шаьбан-му* зафиксированы в списках меусишинцев-участников Великой Отечественной войны [7, с. 16 – 29].

Считаем необходимым отметить и такой факт, что носители самых популярных личных имен к своему имени получают какое-либо дополнение – прозвище. Общеизвестно, что в Дагестане, практически все мужчины, носящие имя *Мэхлэмад* (*Мухаммад*) имеют прозвище. Исключением не стали и жители с. Меусиша, например: *Селсавет Мухлэма* «Сельский совет Магомед», *Сяквэ Мухлэма* «Сяка Магомед» и т.д. Подобное явление отмечается и при функционировании женского личного имени *Памлэма* «Патимат».

Микротопонимы. Система топонимических единиц меусишинского говора довольно многочисленна и разнообразна. В нашей картотеке их оказалось около одной тысячи. Географическое расположение, природно-климатические условия, языковое окружение, менталитет носителей говора и др. явились основополагающими факторами в становлении топонимического фонда селения Меусиша.

Меусишинская микротопонимия характеризуется семантическим многообразием. С точки зрения семантики топонимический материал меусишинского говора, как и ряда других говоров и диалектов даргинского языка, можно разделить на следующие семантические группы – названия: кварталов села – *Бяхлэкьватл* «Склонистый квартал», *Гинцци кьватл* «Квартал родника»; поселений – *Куругълихъа махъхы* «Поселение Куруглиевых», *Зугърабхъа махъхы* «Поселение Зуграбовых», *Къубайла махъхы* «Поселение Кубая»; мечетей – *Шурмаркквэ мискит* «Мечеть каменистого квартала», *Дайша мискит* «Мечеть центра села»; кладбищ – *Ахъти хабри* «Высокое кладбище», *Нуссе бяхлэ хабри* «Кладбище сырного склона»; мельниц – *Убарала шилкъан* «Мельница Убары», *Цикидила шилкъан* «Мельница Цикиди»; пашен – *Мигъла бахлэ хъуми* «Пашни Железной вершины», *Гургура хъу* «Круглая пашня»; токов (гумен) – *Бахлэ дуригил* «Ток вершины»; сенокосных участков – *Дягъихъа мура* «Покос Дягиевых», *Мухлэмакьадихъа мура* «Покос Магомедкадиевых»; пещер: *Цябиникъ* «Темная пещера», *Гинкьурби* «Пещеры»; родников – *Жанайла глинц* «Родник Жаная», *Халдари глинц* «Родник тарелка»; водопадов – *Гъварцла кьатте чяххи* «Водопад узкого ущелья», *Къанкьла кьатте чяххи* «Водопад ущелья носа»; прудов и заболоченных мест – *Чигля шурэгъи* «Камышовый пруд», *Шинхъ* «Заболоченное место»; рек – *Гъварцла кьатте хлркл* «Река Узкого ущелья», *Шингъа кьатте хлркл* «Река ущелья Шингва»; мостов – *Жанай глинццла ккуби* «Мост родника Жаная», *Гьаткабиб ккуби* «Разрушенный мост»; дорог – *Байгъварцла гъуни* «Средины узкой дорога», *Шагъла гъуни* «Дорога шаха»; лесов – *Бутау вацла* «Лес Бутау», *Чигля шурэгъе вацла* «Лес Камышового пруда»; гор – *Сутта* «Сута», *Къяба* «Каба»; вершин – *Бахл* «Вершина», *Гямрела бахл* «Вершина отверстий»; склонов – *Хлнтин ше бяхл* «Склон красной воды», *Сане бяхл* «Склон солнечной стороны»; ущелий – *Шилкьа кьатти* «Ущелье мельницы», *Шин дашан кьатти* «Ущелье, по кото-

рой идёт вода»; теснин – *Гинбар кьакьа* «Плоскокаменистая теснина», *Ябни дирхъаб кьакьа* «Разрубленных лошадей теснина»; перевалов – *Цилтнтнела хъаб* «Перевал стел», *Дяргяб ше хъаб* «Перевал холодной воды» ложбин – *Мизла ругири* «Священная ложбина», *Миццела ругири* «Ложбина крапивы»; скал – *Алла-гъла хъа лис* «Скала дома Аллаха», *Гинкьурбела лис* «Скала пещер»; полян – *Байгъара майдан* «Изгибистая поляна», *Аврша майдунти* «Луга халвы»; холмов – *Хъачла ттал* «Холм сухой травы», *Багел ттал* «Широкий холм»; годеканов – *Къайтухъа ккумагы* «Годекан Кайтуевых», *Дайшабил ккумагы* «Годекан в центре села» и др.

Анализ меусишинских микропонимов показывает, что наибольшую группу составляют топонимические единицы, связанные с рельефом, что характерно и для других топонимических систем диалектов даргинского языка [Багомедов, 2013]. Здесь зафиксированы следующие географические термины: *бурхила*

«солнечная сторона», *бяхл* «склон», *вацла* «лес», *глиникъ* «пещера», *глиницъ* «родник», *дубура* «гора», *дякъ* «тропинка», *инцала* «теневая сторона», *кьатти* «ущелье», *клав* «пруд», *лакк* «подъем», *мура* «сенокосный участок», *хъар* «вершина», *хъу* «пашня», *хъаб* «перевал», *чяххи* «водопад», *шилкъан* «мельница».

Отмечается большое разнообразие структурных моделей топонимических единиц меусишинского говора, в которых выделяются простые (*Къяба* «Каба», *Сутта* «Сута», *Хлелуцума* «Хурцима»), сложные (*Байгъварцл* – *бай* «середина» + *гъварцл* (от *гъварцла*) «узкая», *Бяхлкъватл* – *бяхл* «склон» + *къватл* «квартал села») и составные (*Гъварцла къатта* «Узкое ущелье», *Арцла къаркъа лис* «Скала серебряного камня») микропонимы.

Таким образом, особо насыщенную группу собственных диалектизмов образуют слова меусишинского говора, которым в литературном языке нет соответствий.

Библиографический список

1. Темирбулатова С.М. *Хайдакский диалект даргинского языка*: монография. Махачкала: Издательство ДНЦ РАН, 2004.
2. Багомедов М.Р. Антропонимия народов Дагестана. *Вопросы кавказского языкознания и тюркологии*. Махачкала, 2017: 20 – 26.
3. Багомедов М.Р. *Топонимия Дарга: структурно-семантический аспект: монография*. Махачкала: Издательство ДГУ, 2013.
4. Агеева Р.А. Гидронимика. *Ономастика. Проблемы и методы*. Москва, 1976: 114 – 117.
5. *Посемейные списки жителей селения Меусиша Мекегинского наибства Даргинского округа*, 1886. Центральный государственный архив Республики Дагестан. Фонд 21. Опись 5. Дело 105.
6. Магомедшапигаджи Меусишинский. *Шейх Мухаммад из Мега*. Сост. М.Р. Багомедов. Махачкала: ООО «Деловой мир», 2005.
7. Багомедов Г.Р. *Меусиша и меусишинцы в годы Великой Отечественной войны*. Махачкала: АЛЕФ, 2015.

References

1. Temirbulatova S.M. *Hajdakskij dialekt darginskogo yazyka*: monografiya. Mahachkala: Izdatel'stvo DNC RAN, 2004.
2. Bagomedov M.R. Antroponimiya narodov Dagestana. *Voprosy kavkazskogo yazykoznanija i tyurkologii*. Mahachkala, 2017: 20 – 26.
3. Bagomedov M.R. *Toponimiya Darga: strukturno-semanticheskij aspekt: monografiya*. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2013.
4. Ageeva R.A. Gidronimika. *Onomastika. Problemy i metody*. Moskva, 1976: 114 – 117.
5. *Posemejnye spiski zhitelej seleniya Meusisha Mekeginskogo naibstva Darginskogo okruga*, 1886. Central'nyj gosudarstvennyj arhiv Respubliki Dagestan. Fond 21. Opis' 5. Delo 105.
6. Magomedshapigadzhi Meusishinskij. *Shejh Muhammad iz Mega*. Sost. M.R. Bagomedov. Mahachkala: OOO «Delovoj mir», 2005.
7. Bagomedov G.R. *Meusisha i meusishincy v gody Velikoj Otechestvennoj vojny*. Mahachkala: ALEF, 2015.

Статья поступила в редакцию 05.02.18

УДК 821.161.1

Badieva S.G., postgraduate, Department of Dagestani Languages, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru
Magdilova R.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestani Languages, Philological Faculty, DSU (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

THE THEMATIC CLASSIFICATION OF LIVESTOCK VOCABULARY OF THE AVAR LANGUAGE. The work is dedicated to livestock vocabulary of the Avar language and its subject-thematic classification. The importance of studying the livestock vocabulary of the Avar language is caused by the fact that some of these lexemes are out of use. It is necessary to note the factor of the increased influence of the Russian language on the Dagestani languages, which leads to displacement of national languages from many areas of use. The authors conclude that the generalizing titles "wild animal", "beast" in the Avar language are presented by *жанавар*, *г1алхул жанавар*. The vast majority of names of fauna, in particular names of wild animals and beasts, by design, are non-derivative base. In rare cases, names of wild animals are represented by words, produced by adding. They are characterised by the connection of two separate words or their foundations. The compound words are formed from words combinations.

Key words: Avar language, livestock vocabulary, thematic groups, large and small cattle, wild animals.

С.Г. Бадиева, магистрант каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

Р.А. Магдилова, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПРЕДМЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЖИВОТНОВОДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена животноводческой лексике аварского языка и её предметно-тематической классификации. Важность изучения животноводческой лексики аварского языка вызывается тем, что некоторые из этих лексем выходят из употребления. Необходимо отметить и фактор усиленного влияния русского языка на дагестанские языки, что приводит к вытеснению национальных языков из многих областей употребления. Авторы делают вывод о том, что обобщающее название «дикое животное», «зверь» в аварском языке представлено заимствованным словом *жанавар*, *г1алхул жанавар*. Подавляющее большинство названий животного мира, в частности наименования диких животных и зверей, по своей структуре представляют собой производные основы. В редких случаях в наименованиях диких животных представлены слова, произведенные путем сложения. Они характеризуются соединением двух самостоятельных слов или их основ. Слова, произведенные путем сращения, получены как способы перехода в сложные слова словосочетаний.

Ключевые слова: аварский язык, животноводческая лексика, тематические группы, крупный и мелкий рогатый скот, дикие животные (звери).

Как известно, скотоводство с давних пор было известно жителям Дагестана, особенно горцам, и все последующие периоды истории вплоть до наших дней оно занимало в хозяйстве высокогорных жителей одно из ведущих мест. Такое многовековое и интенсивное занятие животноводством нашло отражение в лексике аварского языка, оно способствовало образованию обширной лексики по данной отрасли.

Широко применялись в хозяйстве горцев так же лошади, ослы и мулы (лошади – для верховой езды, ослы и мулы – для перевозки грузов). Развитие коневодства в истории аварцев после внедрения техники в быт пошла на убыль [1, с. 222].

Содержание свиней в хозяйстве горцев продолжалось вплоть до исламизации населения и связанным с нею запретом на употребление в пищу свинины [2, с. 78].

В обширной лексике животноводства наблюдается градация названий животных по виду, возрасту, полу, масти, повадкам, назначению, экстерьеру (по наличию или отсутствию, величине и форме рогов, ушей, курдюка) и т. д.

Наиболее распространенной классификацией лексики является предметная или тематическая. Анализ животноводческой лексики аварского языка позволяет выделить следующие лексико-тематические группы: названия, связанные с мелким рогатым скотом; названия, связанные с крупным рогатым скотом; наименования диких животных и зверей; названия выючных животных; общие животноводческие названия и т. д. По своему удельному весу значительное место в тематических группах занимают названия мелкого и крупного рогатого скота, названия выючных животных. Незначительна лексика, связанная с названиями кошек, свиней, пчел, термины собаководства.

В скотоводческой терминологии аварского языка лексику, связанную с мелким рогатым скотом, составляет довольно широкий круг терминов. Родовым наименованием для мелкого рогатого скота служит сложное слово *глу-боцли* (букв. овцы – скот). Термин *боцли* вместе со словом *рикъзи* «богатство» составляют другое сложное слово *рикъзи-боцли* со значением «богатство, имущество, хозяйство». Видимо, богатство человека исчислялось количеством скота (много скота – значит, человек влиятельный богатый: *глу-боцли бугев чи* «богатый человек», букв. овец-скот имеющий человек). Основными видовыми названиями представителей мелкого рогатого скота являются: *цлцлани* «козы – самки и самцы (дуг1нул)», *чаху* (мн. ч. *боцлижал*) «овца – самки и самцы».

Терминология овец и коз по половозрастному признаку отражает количество лет, прожитых овцой или козой от рождения, количество окотов (у самок), количество прожитых лет после кастрации (у самцов): 1. *Къеглер* «ягненок до 6-ти месяцев»; 2. *Хлоржо* «ягненок от 6-ти месяцев до года»; У овец с полутора лет, коз – с 1-го года начинается дифференциация по половому признаку. Самки: 1. *Г1орк1к1ен* «овца полутора годовалая», т. е. самка, способная к окоту; 2. *Чаху* «самка-овца от 2-х лет и выше, овцематка, взрослая овца». Ягнят и козлят, оставшихся без матери, называют *бесдалжо* (ед. ч.), *бесдалжал* (мн. ч.) «сирота». Овцематку, потерявшую ягнёнка, именуют *хлораб жо*. Этот же термин употребляется и в значении «яловое животное»: *хлораб чаху* «яловая овца», *хлораб цлце* «яловая коза». Ягнят и козлят – двойняшек называют: *к1антльпал*, *цадахъгъарурал*. В аварском литературном языке понятие «близнецы» выражается термином *игизал*.

Лексемы *к1игъарурал*, *цадахъгъарурал*, *игизал*, *к1вантльпал*, *бесдалжо* относятся к терминам родства. В данном случае наблюдается перенос этих названий на животных по значению. Термин *цадахъгъарурал* образован сочетанием двух основ: наречие *цадахъ* + причастие *гъарурал* букв. «вместе рождённые» – *гъарурал* от *гъаризе* «делать, рождать». Аналогично образован и термин *к1вантльпал* «близнецы». Термины *хух*, *г1орк1к1ен*, *чаху* относятся к общеварской основе.

Возрастные названия барана после двух лет образуются с помощью слова *багъаб*, ныне оно не встречается в языке в своем самостоятельном лексическом значении. Аналогично употребляется термин *багъаб* и в литературном языке. Имеются некоторые сведения о нем в литературе *багъаб куй*, *багъаб кви* «баран после 2-х лет до трех» [3, с. 67]. Дальнейшие возрастные названия барана образуются присоединением количественного числительного к термину *багъаб* прямо пропорционально не количеству прожитых лет, а возрасту после двух лет, когда он считается взрослым. В этой связи являются синонимичными между собой понятия *багъаб куй* и *лъаг1ел бараб куй* – *цобагъаб куй* *к1иго сон бараб куй* // *кви*; *цобагъаб* расчленимо на *цо* числительное

«один» + *багъаб*, *цо багъаб* значение «баран, которому 2 года»; *к1и багъаб куй* // *кви* и *лъаг1ел сон бараб куй* «два» – усеченная форма от числительного *к1иго* + *багъаб* значит, «трехгодовалый баран» и т.д. В зависимости от времени рождения ягненка или козленка они именуются терминами: «козленок, родившийся посередине зимы» – *кындал бурут1 (къег1ер)*; «ягненок, родившийся в начале лета» – *риидал гъабураб бурут1 (къег1ер)*, *ихдал гъабураб бурут1 (къег1ер)* – «козленок, родившийся в начале лета». Для передачи пола молодняка овец и коз, наряду со специальными терминами используются и описательные наименования. От термина *къег1ер* образуются описательные названия ягненка самки и самца по модели: видовое название животного + термины *къег1ер*, «ягненок» до 6-ти месячного возраста или термин *къег1ер* «ягненок от шести месяцев до года»: *хохаб къег1ер* «ягненок-самка от 6-ти месяцев до 1 года», *куяб къег1ер* «ягненок-самец от 6-ти месяцев до года».

Овцы и козы различаются по породе, масти, экстерьеру, физическим данным и состоянию. Овцы курдючной породы называются *мух-мухилаб*, *магъачед бугев*. Во всех говорах «шерстистые овцы» обозначаются сложным термином *квасул боцлижал*; *метлс* – «мериносы (хвостатые)», *къокъаб рас бугел чахуял* – «овцы с мелкой шерстью», *къунцлч1еб чаху* – «нестриженная овца». В горах разводилась в основном местная порода коз, приспособленная к условиям края и отличающаяся грубой шерстью. Эта порода так и называется по сорту шерсти или по шерстности.

Все домашние животные имеют названия в зависимости от масти. У овец масти обозначаются следующими терминами: «красноватый (коричнево-рыжий)» *багларкьераб*, *бетлер баглараб* «с рыжей головой»; *хъахлаб чаху цлхл1лаб бетлергун* «белая овца с серой головой»; *хъахлаб чаху ч1еглераб бет1ергун*, «белая овца с черной головой»; *чараб цлц1е* «пестрая коза с рыжими пятнами». Наименования коз по их масти: *цлцлхл1лаб цлце* «серая коза», *ч1еглераб цлце* «черная коза». Для характеристики овец и коз по форме их рогов или по другим физическим данным существуют термины как специальные, так и описательные: «вожак» – *цебехъан*, «козел с перекрещивающимися рогами» – *лъльарал жураб деглен*; «баран с выходящими рогами» – *лъльарал гураб куй*, «коза или овца с маленькими ушами» – *г1инсураб чаху*, *цлце*.

Определенное место в терминологии занимает ряд глаголов, обозначающих различные действия, производимые животными, а также звуки, издаваемые ими: «бодаться между собой (о баранах и о козах)», *беел-беелдизи*, «беекать, блеять» (об овце), *меел-меелдизи* «блеять» (о козе), тоже самое «кричать в момент беспокойства» (об овце, козе). Специальным составным термином *боцли ах1узе*, *глу-боцли ах1узе*, *глу бат1а гъабизе* обозначается и понятие «отводить ягнят от овцематок».

В сфере связанных с крупным рогатым скотом широко используется в нахско-дагестанских языках арабское слово *х1айван* – «животное, скот, крупный рогатый скот». В животноводческой лексике аварского языка можно указать на термин *г1ачи-бачал*, *х1айванал* «крупный рогатый скот». Лексемой *г1ака* пользуются для названия коровы. Корова с рождения имеет следующие возрастные наименования: *бече* «теленка до полутора лет», *к1илаб жо* – теленок до 2 лет, *г1ач1ар* – от двух лет до периода стельности, *г1ака* – после отела. Дальнейшие возрастные наименования коровы, связанные с количеством отела, представляют собой трехкомпонентные словосочетания, первый компонент у которых – краткое числительное, второй компонент – причастие *кынльараб* от глагола *кынльизе* «отелиться, окотиться» + термин *г1ака* – корова. Самец, бык – «оц, (бугъа)» имеет следующие возрастные наименования: *бече* (оцаб бече) – теленок, *к1илаб оц* – до 2,5 лет или *баси*.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что обобщающее название «**дикое животное**», «**зверь**» в аварском языке представлено заимствованным словом *жанавар*, *г1алхул жанавар*. Подавляющее большинство названий животного мира, в частности наименования диких животных и зверей, по своей структуре представляют собой непроеизводные основы. Например, *гвангва*, *цаку* «белка»; *бакъуч*, *пурсукъ* «барсук»; *хъумур*, *бац1*, *жанавар* «волк»; *г1анк1* «заяц»; *борохъ*, *малг1ун* «змея»; *жунжра*, *нац1ц1* «клоп»; *цер* «лиса»; *ци* «медведь»; *г1унк1к1* «мышь»; *най,на* «пчела»; *рит1уч1* «олень»; *ччут*, *кынч1* «ящерица»; *ччуг1а* «рыба»; *ич1к1ал*, *илигикку* «скорпион»; *г1ангур*, *г1ангурбац1* «шакал»; *ц1ум* «орел» и т.д.

В редких случаях встречаются сложные и аналитические образования. В наименованиях диких животных представлены слова, произведенные путем сложения. Они характеризуются

соединением двух самостоятельных слов или их основ. Также слова, произведенные путем сращения – как способы перехода в сложные слова словосочетаний. На примере некоторых из наименований диких животных, птиц и зверей мы попытались выяснить, с чем же связан такой процесс: *к1алк1уч1*, *к1ала-к1уч1* «бабочка»; *г1ужрукъ* (окъ), *нигинис* «еж» – произошло от основ *г1уж*, *г1ужараб* «острый, колющийся» + *рукъ* «дом». Можем предположить, что название связано с внешним обликом животного, как и в следующих примерах: *оцх1ут1*, *х1ут1*

«жук» – основы *оц* «бык» + *х1ут1* «насекомое, жук»; *г1ондокъ*, *беск1у* «ласка»; *г1албац1*, *аслан* «лев» – основы *г1ал* «коса» + *бац1* «волк»; *к1уж*, *закзакъ* «оса» – основы *зак* « жало, острый» + *къа* от *къазе* «воткнуть» [4; 5]. В последнем примере, можем предположить, сложный процесс образования связан с действием (характеристикой), которое совершает оса. В следующем примере аналогичный случай: *нусиреч*, *хъанхъра* «паук» – основы *нус(и)* «сто, сотни» + *реч* от *речизе* «сплести, заплести» и т. д.

Библиографический список

1. Котович В.Г. К вопросу о древнем земледелии и скотоводстве в горном Дагестане. *Учёные записки Института ИЯЛ Даг. ФАН СССР*. Махачкала, 1961; Т. 9: 160 – 170.
2. Джапаридзе З.Н. Лексика животноводства (опыт расположения слов по семантическим группам на материале аварского языка). *Иберийско-кавказское языкознание*. Тбилиси, 1966; Т. 15.
3. Гаджиев М.Г. Древнее земледелие и скотоводство в горном Дагестане. *Северный Кавказ в древности и средние века*. Москва, 1980.
4. Алексеев М.Е., Атаев Б.М. Аварские названия животных общевосточнокавказского происхождения. *Дагестанский лингвистический сборник*. Москва, 1999; Вып. 7: 3 – 10.
5. Гарунова К.И. К овцеводческой терминологии южного наречия аварского языка. *Отраслевая лексика дагестанских языков: названия животных и птиц*. Махачкала, 1988.

References

1. Kotovich V.G. K voprosu o drevnem zemledelii i skotovodstve v gornom Dagestane. *Uchenye zapiski Instituta IYaL Dag. FAN SSSR*. Mahachkala, 1961; T. 9: 160 – 170.
2. Dzhabaridze Z.N. Leksika zhivotnovodstva (opyt raspolzheniya slov po semanticheskim gruppam na materiale avarskogo yazyka). *Iberijsko-kavkazskoe yazykoznanie*. Tbilisi, 1966; T. 15.
3. Gadzhiev M.G. Drevnee zemledelie i skotovodstvo v gornom Dagestane. *Severnyj Kavkaz v drevnosti i srednie veka*. Moskva, 1980.
4. Alekseev M.E., Ataev B.M. Avarskie nazvaniya zhivotnyh obshevostochnokavkazskogo proishozhdeniya. *Dagestanskij lingvisticheskiy sbornik*. Moskva, 1999; Vyp. 7: 3 – 10.
5. Garunova K.I. K ovcevodcheskoj terminologii yuzhnogo narechiya avarskogo yazyka. *Otraslevaya leksika dagestanskikh yazykov: nazvaniya zhivotnyh i ptic*. Mahachkala, 1988.

Статья поступила в редакцию 17.01.18

УДК 821

Bajora A.F., doctoral postgraduate, Department of Global Studies, Shanghai University (Shanghai, China),
E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

CHINA AND CHINESE IN NICOLAE SPATARU'S EYES. Nicolae Milescu was one of the great travelers, adventurers and scholars of his time. He had a spectacular political and diplomatic career. After traveling to China, N. Milescu wrote a number of important works, which are still topical today. The most important is "Description of China". He was deeply impressed by the achievements of the Chinese civilization, which he gives his particular consideration.

Key words: Nicolae Milescu Spataru, ambassador with special missions, diplomatic mission, Qing Dynasty, Russian Empire, China, Manchuria, Moldova.

А.Ф. Бажора, докторант каф. мировых исследований, Шанхайский государственный университет,
E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

КИТАЙ И КИТАЙЦЫ В РАБОТАХ ПУБЛИЦИСТА Н.Г. МИЛЕСКУ-СПАФАРИЯ

Николай Милеску-Спафарий, был одним из великих путешественников, авантюристов и учёных своего времени. У него была захватывающая политическая и дипломатическая карьера. Поехав в Китай, Николай Милеску написал ряд важных работ, которые актуальны до сегодняшнего дня. Самое важное – «Описание Китая». Он был глубоко впечатлен достижениями китайской цивилизации, которым он уделил особое внимание. В работе приводятся описания Николая Милеску-Спафария таких сфер жизни Китая, как образование, армия, религия, биология, культура, коммерция. Путешественнику особенно точно удалось описать своеобразие и псецифиуц данной страны, её достижения в различных сферах.

Ключевые слова: Николай Гаврилович Милеску-Спафарий; Посол с специальными миссиями; Дипломатическая миссия; Династия Цин; Российская империя; Китай; Маньчжурия; Молдова.

Nicolae Spataru Milescu was fascinated by Chinese civilization. He remarks "the country is not so big, but is full of towns and people; by this consideration China is unique in the world. And if a great wall surrounded the country, it might appear that China is one city" [1 p.33]. He was much impressed by the Chinese Great Wall, mention that "the wall is a grandiose work and extraordinary and if it was known in ancient times, certainly it would be included to the Seven Wonders of the World" [1, p. 73]. And at that time "the wall was in good condition the same as at the when it was built, only in some places in the mountains it was crumbling" [2, p. 222]. And in the world don't exist another country such as China where the rulers strive to manage the state better and in justice. This is because Chinese philosophers toiled to find the best way ruled and cared without misunderstanding their country.

The kingdom is happy there the philosophers carry the country and the emperor leads like a philosopher, because it possesses the kingdom with great wisdom and understanding" [2, p. 47]. China

was very rich, "the revenue of Chinese khan was very large near 60,000,000 ducats per year, and this together with all the expenses approximates 150. 000. 000 ducats [2, p. 47]. But the emperor couldn't take money from the treasury without the knowledge of treasurer.

Nicolae Milescu's admiration of The Chinese People is obvious. He was impressed by their skills and works: temples, statues [3, p. 218], gates and gardens. He spoke about the fields which he saw on his way "there are so much food and the land is so well ploughed that I could not see the heaths where the cattle are grazed. Chinese have the ability to work incessantly... It's hard to describe how they work their plains, fields and cities... "The fields are worked everywhere, you can't see this in another country; where the plains are more expansive and worked than in China, even on the highest mountains they disseminate wheat. Chinese soil "is like a precious stone in a ring" because where barren sand is; there Chinese make them fertile through their craftsmanship [3, p. 31 – 32].

Chinese towns have different size and are square in plan; the most important of them are surrounded with walls. But the gates are not equipped with mobile bridges as Germany. Inside the cities are many sumptuous palaces, public buildings and residential houses, which are not beautiful, but keep cool in the summer.

In Chinese cities are many parks and gardens where they build wonderful arches the same as old Romans in honor of the far-famed emperors. Bridges, roads, and public ways are very nice and well arranged, everywhere even on inaccessible mountains; their construction leaves a deep impression, because it is unique to this nation [1, p. 66 – 67].

China was the richest country in the world, because here grows everything necessary for human life and satisfaction [1, P. 36]. There are also canals and rivers with ships of various types, size and destination, outnumbering those in other countries. And Chinese oarsmen are more formidable than Europeans, because row more and their sculls (a type of oar) never leave the water. [1, p.70] Finally Miclescu explained "the plenty of China is because the land doesn't naturally provide so much, there are many rivers and the people work hard [1, p. 38].

Education

Miclescu emphasizes that as Chinese respect the education and erudition, in his mind all the Chinese were literate [1, p.56], of course this affirmation is erroneous, but this situation shows that in China of that time many more people were educated than in Moldova or other European countries. Miclescu thinks that society's respect and honor for Chinese scholars (even if they come from poor families) issues from the difficulties to study the Chinese writing system [1, p. 59].

Chinese doctors have more knowledge than even European doctors healing better more serious diseases. Regarding the doctor alchemists Miclescu affirm "they are charlatans as those from Europe". [1, p. 106]. In addition he mentioned many thermal springs and curative soils [1, p. 56].

Chinese respect science more than Europeans, altogether it is still undeveloped there... however Chinese are very smart and Jesuits translated into Chinese several books of arithmetic and land measurement, which Chinese had studied" [2, p. 347]. The emperor also was interested in science "the Khan [emperor] wanted to know if Nicolae MiclescuSpataru studied philosophy, mathematic and trigonometry, the Moldovan answered that he has forty years of academic pursuit and the Jesuits know better his knowledge in those science because they had talked often about it [2, p. 33].

Society

At that time China already was overpopulated "here the people live everywhere: on settlements, routes and rivers. [2, p.34] Not incidentally Portuguese (the first who came to China) asked if Chinese women bore ten children at once [2, p. 35].

Nicolae Miclescu saw the cause of the overpopulation in long continuance of the country and because here epidemics or other diseases are not familiar occurrences. He noted "that if there weren't wars between them, it would be impossible for so many people to live together". [2, p. 33, 35] He noted right that regions from the East are much more populated than the West, because of the Tatars (Mongols) raids in the past [2, p. 359].

Chinese are not brave, but they are wise and much clever than Europeans, but also, they are crafty, liars, cunning, false, swindlers, suspicious and enjoy tempting foreigners. As an example of show how they excel in wisdom they are also inconsistent, always looking for the way to earn more. Nicolae MiclescuSpataru and his people did trade with mandarin servants also were often robbed [2, p. 353] and deceived [1, p. 53].

Anthropologically Chinese have lively bodies, walk for long periods and wear habiliments, in summer they walk naked from the waist up and sat in the sun without hats. They are healthy people, hard workers, so there aren't many sick people and beggars, paralyzed and begging. Chinese are very economical, waking up and starting work early in the morning, they scrutinize everything and they aren't ashamed to make commerce with any sort of trinket [1, p. 54] From their nature they love goodness and those who do this. They are very prudent in committing misdoing. They surpass all people by honoring their parents and teachers. Acts and words which show cruelty or anger are very humiliating for Chinese. For this reason, they always hide their anger and hatred and their behavior are falsified and never carry any weapon with them. Science has a higher price than weapons [1, p. 55] Chinese respect honors and decent behavior, among them and public affairs more than all the nations, to meet and always give the place of honor to most aged people. Their speeches are

kindly and they often visit each other; in goings-on and attitude they are very modest.

Crying on the street, walking about drunk or give a wink for Chinese are bad sign of depraved people, and you cannot hear curses [1, p. 60] About local women Miclescu said that they are much shorter than their men and their face are clean and beautiful. But for Chinese a sign of beauty is not a woman's face but her small feet. The Moldovan disagreed with this horrible practice and he couldn't understand how "these wise people invented a habit as cruel as stunting the legs of women, and for this they endure a terrible torment" [1, p. 61].

Chinese match-making is different from ours, those from poor families buy their wife from a girl's parents and when he doesn't want her no longer he sells her to another, although nobles don't usually practice this. The husband and girl's parents give them a dowry, and the young espoused would not see each until the wedding. Men may keep many mistresses; by their nature Chinese men are very jealous and keep their women lock up in the house.[1, p. 158] different then Manchurians, because their women had more freedom and respect [2, p. 100] For Chinese people infertility in women in that time was regarded as villainy.

In his description about Chinese women N. M. Spataru mentioned "the most beautiful woman in China are in Shanxi province" [1, p. 70] Interesting information is related about fashion and head – dress "Chinese don't cut their hair, they would just tie it up in a top-knot, on head they put knitted rush hats and dress clothes by rank. Usually men's clothes are large as their sleeves. During ceremonies they dress in clothes that seem to be old-fashioned for Miclescu, Chinese like black and cherry color and yellow is only for the royal house [1, p.61-62]. The Manchurians wear their Mongolian vestments according by their own tradition [2, p. 80 – 81]. N.M. Spataru observed many similitude's between Turkish and Manchurians "they [Manchurians] also celebrate New Year in the beginning of March the same as Turks, and not only that, they and all their traditions are Asian and Turkish both, their homes and how they sit and eat, food and beverage, clothes, except that Turks haven't hats and Manchurians don't hide their women.

Manchurians are polite in speech and their clothes are simple, however under their modesty they hide a big vanity, because they consider that they are a superior people and their habits are above those of all other people.

Army

Until the Manchurian occupation the Chinese could not recruit a large number of soldiers exceeding 100,000 and even though they were provided with musketry and cannon, it was badly organized and its soldiers didn't have competent military skills, because Chinese people liked to live in peace and hated military affairs... their nature is not oriented to weapons and war, but to agriculture, trade etc.

Special skills of Chinese soldiers are military calculation and they also fight better at sea than on land [2, p. 186]. The inhabitants from the Northern provinces are better warriors than the southerners, in Moldova it was the reverse. Liaoning people are characterized as "harsh and powerful, with a square face and good military skills, because they fought for a protracted period with their Manchurians neighbors, and then started to conquer China together. The people from Shandong province, Jinhua and Hangzhou city also put up a big resistance against the Manchurian army [2, p. 181].

As regards the Manchurian's army Miclescu informed us it has the same structure as their Chinese counterpart, because they are neighbors, but their soldiers are more rowdy and hard, there are familiar with arms from an early age.

Although Manchurian men are stronger than Chinese, and more agile, however Manchurians are not as strong or daring as Europeans. He believed that when some of his people from a deputation told to him how one hundred Russian Cossacks colonists defied one thousand of Manchurian soldiers near the Amur River [2, p. 258 – 267].

Nicolae Miclescu often made difference between Manchurians and local Chinese, but Manchu's population slowly started to assume all Chinese traditions and systems to lead and administrate the newly occupied country. Even emperor is originating from north barbarian tribes, but he achieved Chinese culture and customs, he also appreciated the overseas savants and he also had heard many good things about Nicolae MiclescuSpataru wisdom, or in that time Manchu's unsophisticated traditions still persisted.

The Jesuits Ferdinand Verbiest told to Miclescu "If at the beginning the monarchs agreed to receive the Moldovan in person, so the emperor ordered an investigation into the old books and manuscripts, to see if the khans before him received or not the letters thorough

messengers, and if the emperor was willing to do this thing, the mandarin advisers obstinately refused to violate the old Chinese custom [1, p. 250 – 253].

The new rulers were unwilling to change the old Chinese imperial traditions so as not to provoke the obedient local people. People there are very traditionalist and also Manchu's preferred to keep the prestige of the old Chinese kingdom. There is not doubt the big mandarins and emperor advisers mostly came from the local Han nationality [1, p. 91] because Manchurians were more accustomed to war than to study. In that time life of the Manchurians in China was the same as old Spartans in Peloponnese. So according to security protocol the Manchurians imposed the local Chinese and merchants from other Asian countries should live separately. With the later outside of Beijing, with the only exception being Europeans diplomats [1, p. 43], since they didn't present a danger to the administration, because they were small numbers and always under supervision.

Religion

The religions and religious ideas that existed in China during the Manchurians conquest were fundamentally the same as the present. N.M. Spataru informs us about Confucianism, Buddhism and Daoism (he called it epicurean) religious currents still existing in China. Personally, Nicolae Milescu appreciated Confucianism doctrine and disliked Daoism, in his opinion "it is composed of the worst scraps from all religions which exist in China," because they practice magic, witchcraft and incantation [2, p. 221].

In his diplomatic mission to Beijing Nicolae Milescu saw a lot of temples and statues dedicated to a goddess, and "in the middle of them was Buddha holding the globe, the same as a world ruler" [2, p. 231]. Nicolae Milescu also compared the temples in Chinese hamlets with our chapels [1, p. 43 – 44]. Moldovan diplomats mentioned Chinese freedom in religion matters "people always believe in what they like and accept any kind of religion suitable for their self, because they practice religious tolerance" [1, p. 68].

Chinese are characterized as very superstitious and believe in the supernatural, although they cheat them, but they still believe in them as God. The people are incessantly interfering with such lies [1, p. 68] About digging graves in the rock or on hills, in the Ambassador's mind "this is a crazy thing discovered by a local philosopher and then he taught Chinese to humble and to honor the departed (deceased) [1, p. 105].

Description of China contains important information about Christianity in China in the second half of 17th century. Nicolae MilescuSpataru was convinced that, the origin of Christianity in China had long history and is derived from orthodox rites. Corresponding with holly tradition the first who taught and spread Christianity in China was Saint Thomas; one of Jesus' disciples.

Because The ambassador heard about a funeral stele dated with 650 CE (Tang Dynasty), which was discovered fifty years before his mission to China, on that stone were engraved a name list of the Christian bishops and priests, and he was convinced that the people were descendants of St. Thomas the Apostle's disciples [1, p. 105]. The Moldovan related that Chinese know the Christian tradition well, because many Catholic Jesuits and the number of catholic adherents lived here, their number steadily growing, but he hoped that in future China would become an Orthodox country [1, p. 171]. According to Milescu, Catholicism was widespread throughout the country and its adherents constituted approximate 100, 000, in Beijing alone at the height of the Qin empire there was 20, 000.

Some Chinese communities were entirely Christian, for example Songjiang city (now Shanghai) had many Catholic Church and more than 20,000 believers and many wholly Catholics villages [1, p. 107].

The ethnic composition of Christians was heterogeneous, it was consisted by European Jesuits and Chinese adherents, "In Xian there was a church that both Chinese and Tatars attended in great numbers, where they received Christian confession" [1, p. 213]. Even the last emperor mother, wife, children and his servants accepted Catholicism [2, p. 331].

In China also existed a small Orthodox Christian community, it was consisted by 13 Russians. [2, p. 90] Besides Christianity, China was also an important Islamic center with the Muslim community composed of Qizilbash, Bukharans, Tatars, Turks, Arabians, etc. They were merchants and lived outside of Beijing, where they had seven mosques [2, p. 213].

Biology

Nicolae Milescu had knowledge about flora and fauna, He describes many kinds of species and plants which he saw in China

or heard from others travelers: "We entered in a forest, where cherry, wild grapes and peach trees grew. There were also oak trees, elm and firs, and many other trees unknown to us" [1, p. 103]. Often Nicolae Milescu mentioned medicinal plants ginseng and rhubarb [2, p. 323] aromatic flowers, black and sugar cane etc. Even in king's garden were cultivated melons [1, p. 107].

We also find interesting information about the plants which produce psychotropic effects "in the mountains near Xian city grow a variety of grass if someone eats it immediately banishes all tribulation, and produces ecstasy and laughter [1, p. 66]. In China before habited many wild animals and birds as pheasant, elephant, rabbit, parrots, deer, rhino, yak and bears etc., And in the southern provinces of China being many exotics wild animals such as crocodiles [1, p. 62].

Culinary

Nicolae MilescuSpataru prizes Chinese cuisine "that is varied and tasty. Chinese don't use their hands when eat, they use chopsticks and eat very clean from their dishes.

Compared to other Asian inhabitants, Chinese have chairs and tables covered with tablecloths the same as Germans in Europe. However, Nicolae Milescu believes that Europeans took this habit from China, because they are older than all the European peoples [1, p. 62]. In China the alcoholic beverages are made from rice and all the drinks they consume are hot drinks, wine, tea, water etc. Drinking hot beverages for Chinese is a habit gained in childhood, it keeps them healthy, quenches thirst, kidney stones are uncommon, and in generally they are healthier than Europeans [1, p. 100].

Chinese are not wine makers, but they dry the grapes and then sell them [1, p. 98], because for them rice wine is sufficient [1, p. 100]. Instead the catholic Jesuits in Shanxi province made a good grape wine, and then sent it across China to their churches [2, p. 349]. And Nicolae Milescu appreciated the taste of Chinese grapes wine from Kangxi imperial court [1, p. 62]. However the teas in China are very popular, but there are also some difference in the way they prepare it: "Chinese boil the tea with pure water, and the Manchus conquerors boil the tea with milk, butter, flour and salt, the same as Mongolians" [2, p. 218].

Nicolae Milescu mentions about Chinese sweetened vegetables the same as nowadays, which the diplomat had the opportunity to taste in Beijing. The people there eat turtle meat, etc., usually this practice is strange to us [1, p. 37]. The people there raise cattle, but they raise pigs in every house any time over winter and summer, and pork meat there is sweeter than ours. Rich Chinese noblemen also eat dog meat and bear paws, which is more expensive then another meat, because they considering it a delicacy. Chinese like consume many kinds of poultry and vegetables, which is more diverse than in Europe? And many people there eat only vegetables [1, p. 37]. There are also many sea and fresh water fish, the preserve them in ice, salt or dry them the same as in other countries [1, p. 38]. In China are all kinds of fruit and nuts with the exception of olives and almonds [1, p. 100].

Commerce

China had much natural recourse and people had been exploring them since ancient times. The important ores which were extracted were mercury, red copper and yellow, from iron Chinese fashioned bells, cannons, boilers, etc... And the coal from Shanxi Province was sold throughout the country [1, p. 100]. The residents near the seaside extracted the salt from sea water by boiling it, and many of people got rich doing this business.

As concerns Chinese development at that time the author says "Tianjin is the most important port of China, because it is located near the capital city. Incredibly at times there were more than 20,000 ships filled with local and foreign merchandise [1, p. 113]. To this trade center for Chinese western and northern countries and neighbors of Succu city of Shaanxi province, there came many foreign merchants from Bukhara, Turkey and Russia where they bought rhubarb (The second half of the 17th century.)

The port Macao, built on an island on which the Chinese authorities had allowed the Portuguese to settle to dicker was a important center for commerce with overseas. At that time [2, p. 204]. Macao was known as the richest city in India and China [1, p. 301]. Concerning Chinese silver which was used as the monetary equivalent of exchange, Nicolae Milescu warns "the silver quality is low because it is debased with copper and tin, and in China there isn't a commandment from the emperor about this such as in other countries [1, p. 39]. Chinese accumulate the gold and silver over the naturally impure gold, because digging for the ore is punishable by death [1, p. 39]. Despite of many measures to prevent it, forgery

took place, often silver was mixed with lead and copper, and for this reason everybody carried with him a pair of scissors and a balance to validate the silver [1, p. 206].

We have a wealth of interesting information on trade in the Guangdong region "there the merchandise or persons are not controlled, for Chinese this things are considering shameful and

everything goes on trust" [1, p. 104]. However despite of the large quantity of gold, this metal was used as a product and not as a monetary equivalent [2, p. 351]. Therefore, Nicolae Miclescu had good knowledge about international trade and good negotiation skills, because during his diplomatic mission in Beijing he had fully demonstrated this talent.

Библиографический список

1. Николай Милеску Спафарий. *Описание Китая*. Кишинэу, 2002.
2. Николай Милеску Спафарий. *Журнал путешествий в Китае*. Бухарест, 1962.
3. Джон Ф. Баддели. *Россия, Монголия, Китай*. Том II. Нью-Йорк: Берт Франклин, 1919.

References

1. Nikolaj Milesku Spafarij. *Opisanie Kitaya*. Kishin'eu, 2002.
2. Nikolaj Milesku Spafarij. *Zhurnal puteshestvij v Kitae*. Buharest, 1962.
3. Dzhon F. Baddeli. *Rossiya, Mongoliya, Kitaj*. Tom II. N'yu-Jork: Bert Franklin, 1919.

Статья поступила в редакцию 30.01. 18

УДК 821.161.1

Gabdullina V.I., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: vigv@mail.ru

Dyusekenev D.N., postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: dysekennev81@mail.ru

ARTISTIC COMMUNICATION AND DIALOGUE OF CULTURES IN TRANSBOUNDARY CONTEXT: "THE KAZAKH TEXT" AS A SUBJECT OF IMAGOLOGICAL RESEARCH. The article reveals a problem of "a Kazakh text" as a subject of imagological research. The development of imagology as an interdisciplinary branch of knowledge is described in detail. In the framework of imagology, integration processes in the interaction of cultures, objectified in artistic texts, are considered. "The Kazakh text" of Russian literature is regarded as a cultural phenomenon that emerged at the intersection of geographical and cultural space in the context of cross-border contact between the two cultures. It is argued that for a more complete description of the concept of "the Kazakh text" in the Russian literature, it is necessary to turn to the methodological principles of the historical-cultural method, comparativistics, the structural-semiotic method and literary criticism. The research of the dialogue of cultures on cross-border space of Russia and Kazakhstan, which has received the embodiment in texts of fiction is perspective for the modern humanity with the use of tools of the latest literary criticism, including the imagological approach staticizing studying of a phenomenon of "the Kazakh text" of the Russian literature.

Key words: *imagology, dialogue of culture, picture of the world, transborderness, "Kazakh text"*.

В.И. Габдуллина, д-р филол. наук, доц. Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: vigv@mail.ru

Д.Н. Дюсекеиев, аспирант Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: dysekennev81@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ДИАЛОГ КУЛЬТУР В УСЛОВИЯХ ТРАНСГРАНИЧНОСТИ: «КАЗАХСКИЙ ТЕКСТ» КАК ПРЕДМЕТ ИМАГОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья написана при финансовой поддержке гранта РФФИ и Министерства образования и науки Алтайского края «Русская словесность на трансграничном пространстве России и Казахстана: процессы интеграции» (№ 16-14-22002).

В статье раскрывается проблема «казахского текста» как предмета имагологического исследования. Подробно освещается развитие имагологии как междисциплинарной отрасли знания. В рамках имагологии рассматриваются интеграционные процессы во взаимодействии культур, объективированные в художественных текстах. «Казахский текст» русской литературы определяется как культурный феномен, возникший на пересечении географического и культурного пространства в условиях трансграничного соприкосновения двух культур. Утверждается, что для более полного описания понятия «казахский текст» русской литературы необходимо обратиться к методологическим принципам историко-культурного метода, структурно-семиотического метода, компаративистики, и литературоведческой имагологии.

Ключевые слова: *имагология, диалог культур, картина мира, трансграничность, «казахский текст».*

Интерес к проблеме диалога культур в отечественной и в мировой гуманитарной науке заметно возрос в последнее время, в условиях глобализации, с одной стороны, и усиления процессов суверенизации и национальной идентичности, с другой. На этом фоне актуализировались проблемы межкультурной коммуникации, отношения к чужому национальному характеру, образу «другой» национальности.

В конце XX – начале XXI столетий стала активно развиваться междисциплинарная отрасль знаний, получившая название имагология (от фр. *imagologie* – изучение образа), – «сфера гуманитарного научного знания, занимающаяся изучением устойчивых стереотипных образов "других", "чужих" этносов, стран, культур, инородных для воспринимающего национального сознания» [1, с. 251], которая представлена относительно небольшим корпусом научных статей и разработок.

С точки зрения А.Р. Ощепкова, имагология, в отличие от компаративистики, изучает образ Другого не в художественно-эстетической, а в социально-идеологической функции: «Имагология исследует имагологические структуры, т. е. те ментальные модели, которые служат основой национальной идентичности и самоидентификации той или иной нации и их объективирование в литературе» [2, с. 252]. При этом стоит помнить, что имагологический подход к тексту разрабатывался в недрах компаративистики, в частности, в трудах В.М. Жирмунского, обратившегося к исследованию «контактных связей» литератур Запада и Востока [3], и опираясь, в том числе, на философию диалогизма в целом, в которой образ Другого занимает одно из ведущих мест [4; 5].

Убедительным представляется утверждение, что литературоведческая имагология является разделом компаративистики, в рамках которой она зародилась в середине XX столетия. С точки

зрения приверженцев этой позиции, «образы “чужих”, созданные искусством слова, относятся к художественной имагологии; они научно анализируются литературоведческой имагологией (разделом компаративистики)» [6, с. 4].

Исследования интеграционных процессов в культуре разных народов с позиций имагологии приобретают все большее значение, о чем свидетельствуют многочисленные работы – монографии, статьи, сборники, в которых исследуются процессы формирования «имагологического текста» в русской литературе. Как замечает А.С. Янушкевич, «история русского имагологического текста в этом контексте обретает особые ментальные смыслы. Историософские и антропологические аспекты определяют её национальное содержание» [7, с. 14].

Об активном развитии литературоведческой имагологии как науки свидетельствует публикационная активность исследователей, занимающихся в русле этой научной отрасли, авторы которых в своём анализе проблемы взаимовидения народов обращаются к литературе, объективирующей образ Другого в массовом сознании. Хочется указать в связи с этим ряд литературоведческих диссертаций, написанных в рамках имагологической проблематики [8; 6; 9; 10; 11].

В картине мира, созданной русской литературой в разные периоды её истории, всегда отводилось место изображению других народов. В русскую литературу входят не только образы западноевропейской и восточной поэзии в переводах и поэтических стилизациях. Не менее интересны для русского читателя были очерки нравов, путевые записки, романы-путешествия – жанры, в которых воссоздавался мир «другого» не как «другого – чужого», а как «иного».

«Всемирную отзывчивость» русской литературы Ф.М. Достоевский рассматривает как проявление «национальной русской силы»: «Ибо что такое сила русской народности как не стремление её в конечных целях своих ко всемирности и всечеловечности?» [12, с. 146]. «Всемирная отзывчивость» русской литературы, по Достоевскому, является отражением открытости и широты русского национального характера. Указывая на способность Пушкина проникать в суть национальных характеров других народов, постигать их дух и верования, Достоевский упоминает пушкинское «Подражание Корану»: «...разве тут не мусульманин, разве это не самый дух Корана и меч его, простодушная величавость веры и грозная кровавая сила его?» [там же].

Особое место при разработке проблемы культурного диалога, объективированного в художественных текстах, следует уделять анализу специфических форм функционирования русской словесности на трансграничном пространстве. Понятие трансграничности в последнее время привлекает внимание различных наук и исследуется с позиций истории, экономики, социологии, культурологии, социолитературоведения и др. При этом понятие трансграничности рассматривается как в узком, так и в расширенном смысле. В узком смысле, трансграничное пространство – это непосредственно примыкающие к границе регионы. Вместе с тем, в понимании трансграничного пространства следует учитывать семантику лексемы: *trans* (*trans-border*) (с лат.) – простирающийся через пространство. «Под этим термином понимается социально-географическая зона вдоль границы или в глубине территории страны, в пределах которой наблюдаются пограничные процессы и явления, связанные с интересами соседних стран и взаимодействиями между их экономическими, культурными, правовыми и политическими системами» [13]. В условиях современного распространения русского языка и культуры ученые говорят о Русском мире как «путешествующем», о процессе рассеяния русской культуры, языка, науки в глобальном мире. Не говоря уже о повсеместном распространении русской культуры на постсоветском пространстве, что позволяет рассматривать трансграничность в широком смысле этого термина.

В связи с протяженностью границы между Россией и Казахстаном Сибирь, Алтай, Южный Урал рассматриваются как трансграничные территории, культура которых складывалась под влиянием непосредственного контакта с культурой населяющих эти регионы народностей, исторически и этнически связанных с народностями современного Казахстана. Русская культура и литература в трансграничных регионах носит этнографический отпечаток, русские писатели создают свой вариант инационального культурного текста [14]. Русские писатели, постоянно живущие в Сибири или, зачастую, вынужденно попадавшие туда (ссылные декабристы, петрашевцы, народники и др.), в своих художественных произведениях обращались к изображению быта, верований, картины мира народов, населяющих Си-

бирь, Алтай, Урал и примыкающую к этим регионам Казахскую Степь.

В литературе последнего десятилетия исследователей все больше привлекает тема локальных текстов. Разработаны такие понятия, как петербургский, крымский, венецианский, пермский, сибирский и др. тексты, идентификация которых осуществляется по территориальному признаку. В результате дискуссии в науке появился взгляд на текст как следствие исторической и культурной деятельности человека. Так, Ю.М. Лотманом было введено понятие «Петербургский текст» (развитое позднее В.Н. Топоровым), которое рассматривается как «с одной стороны, <...> текст, а с другой, как механизм порождения текстов» [15, с. 3]. Кроме того, введенное ученым понятие «текстового кода», является одним из основных признаков текста. Объединив в образ признаки определенного топоса, В.Н. Топоров ввел понятие «сверхтекста» [16, с. 275]. В исследованиях по литературоведческой имагологии в последнее время обсуждается иное понимание локального текста, идентифицируемого не столько территориально, как семантическое и семиотическое пространство, сколько с учетом изображенного в нем ментального поля образов и понятий. К такого рода текстам можно отнести «мусульманский текст», «восточный текст» [8; 10], «польский текст» [11]. В этом ряду может быть рассмотрен «казахский текст» русской литературы.

«Казахский текст» русской литературы формировался и как территориальный, и как культурный феномен, возникший на пересечении географического и культурного пространства в условиях трансграничного соприкосновения двух культур. В последнее время в научной литературе появились различные интерпретации понятия «казахский текст». Так, В.И. Габдуллина «под казахским текстом понимает некий синтетический сверт, воплощающий представления о народе, его менталитете, национальных особенностях, а также о географическом пространстве и ландшафте страны» [17, с. 14]. Конкретизируется это понятие в статье Г.И. Власовой, которая пишет о «казахстанском культурном тексте», под которым «понимается реализация страны в образах, мотивах, хронотопах и аксиологических оценках» [18, с. 248]. Однако следует учитывать, что о «казахстанском культурном тексте» можно говорить, имея в виду определенный период истории, связанный с Казахстаном как государственным образованием, понятие «казахский текст» намного шире с точки зрения исторического охвата материала. «Казахский текст» как понятие и особая семиотическая система не совпадает с «мусульманским текстом», определяемым как «сложное знаковое амбивалентное образование, сгенерированное в структуре русского романтизма 1820 – 1830-х годов» [8, с. 17], хотя традиции романтизма в истории формирования «казахского текста», безусловно, проявляются. В важнейших своих элементах концептосфера «казахского текста» может быть рассмотрена в контексте ориентального дискурса русской литературы. Из всего вышесказанного, «казахский текст» можно определить как особый комплекс образов, мотивов, сюжетов и т. п., с помощью которого инокультурный автор, в частности русский писатель, интерпретирует свое видение казахской истории и культуры как специфического феномена. Содержание «казахского текста» составляют культуронимы, топонимы, культурно-обусловленные детали и т. д. – любые факты, связанные с описанием жизни казахов. Объединенные тематически, произведения разных авторов интерпретируют события казахско-русской истории, синтезируя при этом «казахский текст» русской литературы.

Для более полного описания понятия «казахского текста» русской литературы необходимо обратиться к методологическим принципам историко-культурного метода, компаративистики, структурно-семиотического метода и литературоведческой имагологии. В задачи исследования должно входить: определение смысловых границ понятия «казахского текста» и выявление и интерпретация его основных мотивно-образных параметров; описание основных этапов формирования и функционирования «казахского текста» в русской литературе разных эпох; выявление и интерпретация ментальных и мифопоэтических аспектов «казахского текста» в художественном мире русских писателей.

Установить начало формирования «казахского текста» в русской литературе затруднительно. Этимология слова «казах» означает свободный, к тому же государство, называемое казахским ханством, состояло из множества родов и племен. Вместе с тем в различные периоды упоминаются названия отдельных племен, в основном, это собирательные сведения о казахах. Сле-

дует отметить, что после вхождения в состав Российской империи, в официальных источниках казахов в основном называют киргизами. Исторические события: присоединение к Империи казахских земель, казахские восстания и др. – все это приводит в конце XIX – нач. XX вв. к новой художественной интерпретации и иному осмыслению образа казахов в произведениях русских писателей. Русская литература внесла свой вклад в «освоение» казахской Степи, в формирование представлений о казахском народе, его образе жизни, отразив в то же время функционирующие в сознании русских людей стереотипы восприятия этого народа. Этнографически точное описание быта и образа жизни народа сочетается в «казахском тексте» русской литературы с отражением полумифических представлений и изображением романтизированного образа вольной Степи, населенной «другими людьми», сохранившими свое духовное родство с окружающей их природой.

Культурный диалог казахского просвещения и русского модернизма рубежа XIX–XX веков обусловил специфику развития «казахского текста» первой половины XX века. Представляет научный интерес исследование художественных стратегий и индивидуальных авторских интерпретаций «казахского текста» в произведениях писателей, чьи биографии были непосредственным образом связаны с территорией нынешнего Казахстана. «Казахский текст» прочитывается в тексте биографии ряда русских писателей начала XX века. К ним можно отнести творчество русского писателя Г.Д. Гребенщикова, уроженца Восточного Казахстана (на тот момент входившего в состав Российской империи). Как убедительно показано в работе П.В. Маркиной, основой автомифа писателя становится осознание собственной межкультурности [19, с. 82 – 89]. Автор иллюстрирует свой автобиографический миф казахско-русским происхождением, используя литературный псевдоним Тарухан. Через двуязычное сознание автора в его произведениях входят глубинные слои казахско-русской символики и мифологии.

Не менее интересен «казахский текст» в авторском мифе Антона Сорокина, родившегося на Павлодарской земле, но большую часть своей жизни и творчества связавшего с Россией, и в то же время в определенный период называвшего себя «киргизским писателем». Созданные этим писателем «киргизские рассказы»

показывают мир казахского народа изнутри, автор говорит голосом Казахской Степи [19, с. 99 – 121].

В конце XIX – начале XX века особая роль в разработке «казахского текста» принадлежит писателям, представляющим литературу трансграничья – Сибири и Алтайского края. Особый пласт «казахского текста» русской литературы представляют наблюдения писателей-путешественников, зафиксировавших свои впечатления о жизни «другого» народа в своих путевых дневниках и очерках. Материал для наблюдений могут дать труды Г.Н. Потанина, одного из первых исследователей бытования представлений о Востоке в западной литературе [20; 21]. По-новому открыл для себя и для русской литературы казахскую степь М. Пришвин во время путешествия в Среднюю Азию, отразивший свои впечатления в дневнике и написанных по следам этого путешествия произведениях, в которых осмысливается противостояние двух образов жизни – кочевого и оседлого – в философском и мифопоэтическом ключе. «Однако из этого мощного пласта поэтической образности реконструируется имагологическая составляющая: киргизский (казахский) мир осмыслен через принципы ландшафтного сознания, задающего особенности социально-исторических отношений и национального мышления в целом» [22, с. 117].

Исследование «казахского текста» русской литературы первой половины XX века должно вестись с учетом сложных исторических процессов, важнейший из которых – процесс перехода казахского народа к оседлому образу жизни со всеми его положительными и отрицательными для народа последствиями. Доминирующими признаками и мотивами, образующими семиосферу «казахского текста» в начале XX века, становятся изображение казахской действительности как «иной» реальности, интерпретация событий казахско-русской истории как амбивалентных, трагических для русских и «инородцев».

Исследование диалога культур на трансграничном пространстве России и Казахстана, получившего воплощение в текстах художественной литературы, является перспективным для современной гуманитарной науки с использованием инструментария новейшего литературоведения, в том числе имагологического подхода, актуализировавшего изучение феномена «казахского текста» русской литературы.

Библиографический список

1. Михальская Н.П. *Образ России в английской художественной литературе IX–XIX вв.* Москва, 1995.
2. Ощепков А.Р. Имагология. *Знание. Понимание. Умение.* 2010; 1: 251 – 253.
3. Жирмунский В.М. *Сравнительное литературоведение.* Ленинград, 1979.
4. Бахтин М.М. К философии поступка. *Работы 1920-х гг.* Киев, 1994: 9 – 69.
5. Бубер М. *Два образа веры.* Москва, 1995.
6. Ощепков А.Р. *Образ России во французской прозе XIX века.* Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2011.
7. Янушкевич А.С. От картины мира к образу мира: история становления имагологического текста в русской словесной культуре *Имагология и компаративистика.* 2014; 2: 5 – 16.
8. Алексеев П.В. *Формирование мусульманского текста русской литературы в поэтике русского романтизма 1820 – 1830-х годов.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Томск, 2006.
9. Папилова Е.В. *Художественная имагология: немцы глазами русских (на материале литературы XIX в.).* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2013.
10. Алексеев П.В. *Восток и восточный текст русской литературы первой половины XIX в.: концептосфера русского ориентализма.* Автореферат диссертации... доктора филологических наук. Томск, 2015.
11. Сетько О.А. *Польский текст в русской литературе первой пол. XX в.: мифопоэтические и автобиографические аспекты.* Автореферат диссертации... кандидата филологических наук. Минск, 2016.
12. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений:* в 30 т. Ленинград, 1984; Т. 26.
13. Кучинская Т.Н. Трансграничный регион как форма социокультурного пространства: в поисках когнитивной модели исследования. *Современные проблемы науки и образования:* Электронный научный журнал. 2011; 6. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5045>
14. Габдуллина В.И. Тюркский мир русского писателя («Восточные легенды» Д.Н. Мамина-Сибиряка). *Проблемы исторической поэтики.* 2017; Т. 15, № 2. Петрозаводск, 2017: 93 – 106.
15. Лотман Ю. *Труды по знаковым системам.* Тарту, 1984; Вып. 18.
16. Топоров В. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» (введение в тему). *Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического.* Москва, 1995: 259 – 367.
17. Габдуллина В.И. «Казахский текст» русской литературы. *Литературное трансграничье: русская словесность в России и Казахстане:* коллективная монография. Барнаул, 2017: 14 – 21.
18. Власова Г.И. Казахстанский культурный текст и современность. *Сборник научных статей XIX Международн. научн. конференции.* 22-24 сентября 2016 года: в 2 т.; Т. 2. Астана: ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2016: 248 – 253.
19. Маркина П.В. Мифопоэтика путевых очерков В.Я. Шишкова «по Чуйскому тракту». *Сборник научных статей XIX Международн. научн. конференции.* 22-24 сентября 2016 года: в 2 т.; Т. 2. Астана: ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2016: 248 – 253.
20. Потанин Г.Н. *Восточные мотивы в средневековом европейском эпосе.* Москва, 1899.
21. Потанин Г.Н., Потанина А.В. *Сибирь. Монголия. Китай. Тибет. Путешествия длиною в жизнь.* Москва, 2014.
22. Худенко Е.А. Киргизская степь в путевых записках и очерках М.М. Пришвина: имагология и поэтика. *Проблемы исторической поэтики.* 2017; Т. 15, № 2: 107 – 118.

References

1. Mihal'skaya N.P. *Obraz Rossii v anglijskoj hudozhestvennoj literature IX–XIX vv.* Moskva, 1995.
2. Oschepkov A.R. *Imagologiya. Znanie. Poniimanie. Umenie.* 2010; 1: 251 – 253.

3. Zhirmunskij V.M. *Sravnitel'noe literaturovedenie*. Leningrad, 1979.
4. Bahtin M.M. K filosofii postupka. *Raboty 1920-h gg.* Kiev, 1994: 9 – 69.
5. Buber M. *Dva obraza very*. Moskva, 1995.
6. Oshepkov A.R. *Obraz Rossii vo francuzskoj proze XIX veka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2011.
7. Yanushkevich A.S. Ot kartiny mira k obrazu mira: istoriya sta-novleniya imagologicheskogo teksta v russkoj slovesnoj kul'ture *Imagologiya i komparativistika*. 2014; 2: 5 – 16.
8. Alekseev P.V. *Formirovanie musul'manskogo teksta russkoj literatury v po'etike russkogo romantizma 1820 – 1830-h godov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tomsk, 2006.
9. Papilova E.V. *Hudozhestvennaya imagologiya: nemcy glazami russkikh (na materiale literatury XIX v.)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2013.
10. Alekseev P.V. *Vostok i vostochnyj tekst russkoj literatury pervoj poloviny XIX v.: konceptosfera russkogo orientalizma*. Avtoreferat dissertacii... doktora filologicheskikh nauk. Tomsk, 2015.
11. Set'ko O.A. *Pol'skij test v russkoj literature pervoj pol. XX v.: mifopo'eticheskie i avtobiograficheskie aspekty*. Avtoreferat dissertacii... kandidata filologicheskikh nauk. Minsk, 2016.
12. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 30 t. Leningrad, 1984; T. 26.
13. Kuchinskaya T.N. Transgraničnyj region kak forma sociokul'turnogo prostranstva: v poiskah kognitivnoj modeli issledovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*: Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2011; 6. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5045>
14. Gabdullina V.I. Tyurkskij mir russkogo pisatelya («Vostochnye legendy» D.N. Mamina-Sibirjaka). *Problemy istoricheskoy po'etiki*. 2017; T. 15, № 2. Petrozavodsk, 2017: 93 – 106.
15. Lotman Yu. *Trudy po znakovym sistemam*. Tartu, 1984; Vyp. 18.
16. Toporov V. Peterburg i «Peterburgskij tekst russkoj literatury» (vvedenie v temu). *Mif. Ritual. Simvol. Obraz. Issledovaniya v oblasti mifopo'eticheskogo*. Moskva, 1995: 259 – 367.
17. Gabdullina V.I. «Kazahskij tekst» russkoj literatury. *Literaturnoe transgranič'e: russkaya slovesnost' v Rossii i Kazahstane*: kollektivnaya monografiya. Barnaul, 2017: 14 – 21.
18. Vlasova G.I. Kazahstanskij kul'turnyj tekst i sovremennost'. *Sbornik nauchnyh statej XIX Mezhdunarodn. nauchn. konferencii*. 22-24 sentyabrya 2016 goda: v 2 t.; T. 2. Astana: ENU im. L.N. Gumileva, 2016: 248 – 253.
19. Markina P.V. Mifopo'etika putevyh ocherkov V.Ya. Shishkova «po Chujskomu traktu». *Sbornik nauchnyh statej XIX Mezhdunarodn. nauchn. konferencii*. 22-24 sentyabrya 2016 goda: v 2 t.; T. 2. Astana: ENU im. L.N. Gumileva, 2016: 248 – 253.
20. Potanin G.N. *Vostochnye motivy v srednevekovom evropejskom 'epose*. Moskva, 1899.
21. Potanin G.N., Potanina A.V. *Sibir'. Mongoliya. Kitaj. Tibet. Puteshestviya dlinoyu v zhizn'*. Moskva, 2014.
22. Hudenko E.A. Kirgizskaya step' v putevyh zapiskah i ocherkah M.M. Prishvina: imagologiya i po'etika. *Problemy istoricheskoy po'etiki*. 2017; T. 15, № 2: 107 – 118.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 811.352.342

Bidanok M.M., Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Adygeya Republican Institute of Humanitarian Studies
n.a. T.M. Kerasheva (Maikop, Russia), E-mail: marziyatbidanok@mail.ru

THE HOSPITALITY AMONG THE ADYGS AND ITS EXPRESSION IN THE PROSE OF HAZRET ASHINOV. The article considers the topic of hospitality, which is relevant for centuries in the North Caucasus. The work uses materials of H. Ashinov, a writer of the second half of the 20 century, to reveal the Adyg mentality. The researcher observes the Adyg mentality in the XIX century with reference to works by S. Khan-Giray, and proceeds to examine it in the contemporary texts. The paper makes notes of other travelers and military servicemen of the previous centuries, like I. Blaramberg, S. Thorzhovsky and L. Lulieu. The researcher combines historical realities with the analysis of the writer's texts and presents an objective picture.

Key words: Adyg, mentality, hospitality, Ashinov, Khan-Giray, kunachestvo, novels, Garun, Laursen.

М.М. Биданок, канд. филол. наук, вед. науч. сотр. Адыгейского республиканского института гуманитарных исследований им. Т.М. Керашева, г. Майкоп, E-mail: marziyatbidanok@mail.ru

АДЫГСКОЕ ГОСТЕПРИИМСТВО И ЕГО ОТОБРАЖЕНИЕ В ПРОЗЕ ХАЗРЕТА АШИНОВА

В статье рассматривается актуальная веками для Северного Кавказа тема гостеприимства. Она раскрывается для обозначения адыгского менталитета с использованием материала писателя второй половины XX в. Х. Ашинова. Начиная с выделения интереса к адыгскому ментальному качеству в XIX в. (С. Хан-Гирей), автор переходит к текстам современника. Упоминаются и другие путешественники, военные предыдущих веков – И. Бларамберг, Ш. Тхоржевский и Л. Люлье. Сочетая исторические реалии с анализом текстов писателя, автор статьи представляет объективную картину.

Ключевые слова: адыг, менталитет, гостеприимство, Ашинов, Хан-Гирей, куначество, повести, Гарун, Лаурсен.

Гостеприимство традиционно относится учёными к категории общепринятых на Кавказе ментальных институтов. В последний год жизни С. Хан-Гирея было опубликовано еще одно его произведение: «Вера, нравы, обычаи, образ жизни черкесов». Этот очерк по своему содержанию совпадает почти буквально с рядом глав первой и второй части «Записок о Черкесии». Из первой части «Записок» в этот очерк включена глава пятая второго отделения. Видимо, потому, что глава о религии дана в первой части «Записок», Хан-Гирей начинает свой очерк описания черкесов с религии [1]. Они располагались в плотном слиянии, благодаря им уравнивались межличностные и межнациональные связи. Именно вследствие их активности территория оказалась своеобразной «жемчужиной» для непростого социально-культурного механизма страны. Причём ценность её удивительным образом продолжает сохраняться, что можно отнести к заслугам менталитета. Многие адыгские семьи на протяжении последних 30 – 40 лет продолжают блюсти и восстанавливать приёмы гостеприимства. Этот мощный общественный ме-

ханизм характерен для всего многовекового Кавказа. Одним из его индивидуальных проявлений считаем куначество. При этом, по мнению исследователей, звание кунака делается достаточно частым. В его условиях, плотно вытекающих из гостеприимства, возможны и эпизоды побратимства. Вследствие этого в течение нескольких последних десятилетий в кавказских республиках реально породнились полсотни семей.

В ходе измеряемого столетиями взаимовлияния большого числа народов сформировалась региональная цивилизационная общность. Местный социально-культурный типаж, предполагающий широкое взаимопроникновение этнических элементов, включает ряд механизмов семейного быта горцев. В большинстве случаев кунаком делался семейный гость. Но им мог оказаться и идущий мимо незнакомец, независимо от его идеологических предпочтений и происхождения. Он приобретал поддержку и опору в лице хозяина сакли, и тем самым прочно рождался с ним. Простое, но нередкое посещение одним индивидом другого способно было упрочить узы максимально.

«Кунак» – значит по смыслу с турецкого «гость». Однако для республиканского населения это неоднократно есть что-то более заслуженное, в том числе товарищ и приятель. Фактически куначество являет собой межличностную связь, расцениваемую иногда даже как более плотная, чем семейная. Оно, по сути, выступает неким продолжением гостеприимных тенденций. А неумение гостеприимно пообщаться идентифицировалось гораздо более широко – как незнание адыгских обычаев. Так и главный герой анализируемой нами повести Хазрета Ашинова «Сочинители песен» (1960) – старец Гарун. Мысленно спорящий с гостем, он не позволяет себе высказать ему возражение. Бойтся тактичный хозяин остаться в сознании аульчан под дурной славой: «мол, не сумел гостя принять как следует» [2, с. 25]. И это значительный удар по репутации любого адыга. Поскольку в опыте жизни старшего поколения, в их познаниях собрана вся мудрость, они являются средоточием и транслятором обычаев, бытового уклада адыгского народа» [3, с. 1].

Усиленное проявление адыгского хлебосольства получало с веками свое воплощение в неких архитектурных постройках. Это было обязательное наличие у любого аульчанина специфического гостевого помещения под названием «кунацкая». Данная традиция в новом веке практически утрачена. В аульских домах имелся обычай возведения строения, нужной для заселения вероятными гостями. Для того чтобы пришедший разместился подходящим образом, ему выделялся жилой угол. Умение горца принять гостей и распахнуть двери своей кунацкой неизменно ставилось в число личностных преимуществ. Индивидуально оценивался количеством посещающих его земляков. Этот критерий выступал в качестве обязательного общенационального приоритета. А соответствующие помещения признавались своеобразными центрами национальной культуры. Как рассказывает об этом Хазрет Ашинов в повести «Сочинители песен», ведя речь об одной из своих героев, «дверь его кунацкой по-прежнему стояла открытой, и вечерами там собирались его сверстники, коротали время, рассказывали старинные истории о мужестве адыгов...» [4, с. 21].

В традициях адыгского радушия ощутимы к тому же эпизоды совместной еды. При этом обычай разумно предлагал потчевать гостя по своим возможностям. Благодаря этому не слишком богатый хозяин никак не мог получить осуждения земляков за скромное угощение. Кроме того, коллективный приём пищи признаётся сутью и средоточием нацеленного на гостя ритуала. В семьях часто откладывали в кунацких периодически освежаемое кушанье, называемое «едой вошедшего». Идентичными можно считать волнения Гаруна, стремящегося угостить гостю. Размышляющий о своем сидящий гость смущает хозяина. Он чувствует себя обязанным насытить первого. Не увидев со стороны кухни приближения пищи, хозяин бежит за подносами и накрывает стол лично. Ряд стоящих перед гостем полных блюд и обильных яств успокаивает Гаруна. Теперь он уже спокоен и может дальше вести беседу, наблюдая, как насыщается гость.

Одновременно ритуальные законы адыгов обязывали хозяина дарить подарки. Представители состоятельных классов одаривали своего гостя дорогими одедами, вооружением, скотом и скакунами. Так, в мыслях о приходящем госте Гарун («Сочинители...») обращается к своему коню. Чувствуя себя обязанным одарить пришедшего, виртуально он упрямивает скакуна стать достойным подарком. В этом проявлялась давняя грань кавказского гостеприимства. Подкрепляемые подарками межличностные связи составляли и продолжают соединить своеобразную и неукоснительную истину. Подобным образом на Северном Кавказе возможные кунаки натянулись друг на друга неизбежно. Сочинители соединяли гораздо более, чем в доме. Они давали возможность сервировать стол и подготовить наиболее лакомые национальные кушанья. У адыгов обычаи и традиции для них имели силу закона, царя, религии. Примечательно, что обычаи на Кавказе действовали сильнее, чем дух веры. По этому поводу Н.Я. Данилевский писал: «Дух веры слабее действует на Кавказе, чем нравы и обычаи. Грузин, армянин, черкес, чеченец, осетин, персиянин и абхаз обедают на одном ковре без зазрения совести... Ненависть, которую здесь магометане питают к христианам, обнаруживается менее, нежели в прочих местах Азии» [5, с. 146].

Следует утверждать то, насколько ученые разнообразно, порой противоположным образом подступают к оценке кавказского самовосприятия. Так, в частности, русский офицер И.Ф. Бларамберг в 1830-е гг. подтверждает то, что возможны ситуации, когда один аульчанин способен приветливо встретить гостя у себя

в стенах, а после напасть на него вскоре на другом квартале: «гость позднее встретится случайно с тем, кто совсем недавно так любезно с ним общался, он может остаться без багажа» [6]. К тому же и в XVIII в. аналогичные факты приводил и путешественник по южным территориям итальянец Ксаверий Главани. Тем не менее, в большинстве случаев исследователи кавказской ментальности созвучны в утверждении доминирующей значимости. Важными оказываются тенденции гостеприимства, обязательно содействующие процессам межнациональным связям. Кавказские территории обоснованно причисляются планетной к классическим землям гостеприимства. Его жители при этом считаются шаблонными носителями подобной общественной схемы.

Этот тезис подтверждает и анализируемый автор своими строками. Так, в частности, в повести Х. Ашинова «Всадник пересходит бурную реку» (1966) Лаурсен, выступающий здесь в роли главного героя, принимает порой на себя и обязанности гостя. А эта смена функций неизменно требует интенсивной суетливости от ожидающих его хозяев. Уже в зачине получившие весть о его прибытии земляки активно спешат подготовиться к встрече. Каждый дом соседей на взводе, их охватила приятная суматоха. Приближение гостя писатель сопровождает обобщающим комментарием на тему адыгского гостеприимства: «Ведь право же, всем приятно, когда в ауле гости. Мелкие ссоры отходят на задний план, а то и совсем забываются. Гостям нет дела до ссор соседей и родственников. При гостях аульчане, безусловно, становятся добрее» [7, с. 5 – 6]. Либо старец Гарун из повести Х.А. Ашинова «Сочинители песен». Он с нетерпением ожидает приезда почетного гостя – знаменитого песнетворца. Именно своим почтением к нему он объясняет свою спешку домой: «Как ни говори, все же гость!» [2, с. 10]. И это незыблемая истина для адыга, которую автор поясняет и комментирует еще неоднократно. В частности, уже через пару коротких абзацев рассказчик снова возвращается к ожидающему гостя герою. Продолжая содержащуюся в обязательной для любого адыга пословице мысль «Дальний гость почетней ближнего», Х.А. Ашинов считает хозяйские хлопоты старца закономерными: «Что ни говори, ведь гость прибывает с другого конца области. И он небезызвестный человек, такого надо встретить с почетом» [2, с. 11].

Пространно разбросаны в соответствующем социуме мотивационные модели, которые пересекают многие жизненные пласты. Элементарно недопустимым находит для себя хозяин у Х.Ашинова расстройство входящего. Оно обязательно повлечет за собой позор ему самому в глазах соседей. И это срабатывает достаточным мотивационным стимулом для хозяйственной суетливости. Носители адыгской культуры константно и постоянно преподносят любому страннику заслон, облачение и ломоть пищи. Проявляя обходительность, обязательно примутся чтить гостя. В нужные периоды, в обусловленных ситуациях посчитают себя должными выказать защиту. Обозначал это и польский дворянин Ш. Тохаржевский, вспоминая о черкесах-каторжниках: «Те, которых я знал, были чрезвычайно обходительны в обращении. Всегда готовые услужить, они безгранично нам импонировали. Казалось, если бы кто-то из нас, указав на кого-нибудь, сказал: «Убей!», черкес сделал бы это. Теперь никто из разбойников не смел поляков обидеть, ни словом, ни делом. Черкесы были наши приятели и наши защитники» [8]. Аналогично и встречающий гостя Гарун из повести Х. Ашинова торопится, завидев входящего, ему навстречу. Однако писатель здесь лишен традиционного в советское время пафоса. Да, есть в мыслях встречающего порыв побегать, распахнув объятия, но учитывает автор и обычное в человеке высокомерие. Гарун сдерживает себя в приветливости по мере рассмотрения бедно одетого идущего.

Следовательно, тема кавказского гостеприимства обильно представлена в повествовании Х. Ашинова. Фактически любой эпизод авторского текста сопровождается посвящением читателя в подробности данного общественного явления. Его можно уверенно считать ощутимым компонентом национальной памяти адыгов, которое, по мнению Л.Я. Люлье, заключается «в принятии и угощении посетителей и проезжающих, останавливающихся для отдохновения или для ночлега в доме знакомого или даже вовсе незнакомого им человека» [9, с. 33]. Такое качество оказалось способно сосредоточить ментальные элементы, адаптированные к этническому сознанию. Непосредственно подобное и случилось с непреложным для горцев гостеприимством. Оно выступило в цивилизационном развитии как мощный поведенческий инструмент, влияющий на ментальность адыгских национальных носителей.

Библиографический список

1. Хан-Гирей С. *Записки о Черкесии*. Нальчик: Эльбрус, 1978.
2. Ашинов Х.А. *Сочинители песен*: Повести. Москва: Советский писатель, 1976.
3. Хавдок А.Н. Система ценностей как отражение механизма ментальной организации в языке адыгов. *Вестник АГУ*. 2011; 3: 183 – 187.
4. Ашинов Х.А. *Сочинители песен*: Повести. Москва: Советский писатель, 1976.
5. Данилевский Н.Я. *Кавказ и его горские жители в нынешнем их положении*. Москва: Типография В. Готье, 1851.
6. Бламберг И.Ф. *Кавказская рукопись*. Ставрополь: Книжное издательство, 1992.
7. Ашинов Х.А. *Всадник переходит бурную реку*. Москва: Молодая гвардия, 1966.
8. Тохаржевский Ш. *Воспоминания польского дворянина о черкесах*. Available at: <http://www.natpressru.info/index.php?newsid=11060>
9. Люлье Л.Я. О гостеприимстве у черкесов. *Кавказ*. Тифлис, 1859. 22 янв.; № 7.

References

1. Han-Girej S. *Zapiski o Cherkessii*. Nal'chik: 'El'brus, 1978.
2. Ashinov H.A. *Sochiniteli pesen*: Povesti. Moskva: Sovetskij pisatel', 1976.
3. Havdok A.N. Sistema cennostej kak otrazhenie mehanizma mental'noj organizacii v yazyke adygov. *Vestnik AGU*. 2011; 3: 183 – 187.
4. Ashinov H.A. *Sochiniteli pesen*: Povesti. Moskva: Sovetskij pisatel', 1976.
5. Danilevskij N.Ya. *Kavkaz i ego gorskie zhiteli v nyneshnem ih polozhenii*. Moskva: Tipografiya V. Got'e, 1851.
6. Blamberg I.F. *Kavkazskaya rukopis'*. Stavropol': Knizhnoe izdatel'stvo, 1992.
7. Ashinov H.A. *Vsadnik perehodit burnuyu reku*. Moskva: Molodaya gvardiya, 1966.
8. Toharzhevskij Sh. *Vospominaniya pol'skogo dvoryanina o cherkesah*. Available at: <http://www.natpressru.info/index.php?newsid=11060>
9. Lyul'e L.Ya. O gostepriimstve u cherkesov. *Kavkaz*. Tiflis, 1859. 22 yanv.; № 7.

Статья поступила в редакцию 10.01.18

УДК 81

Wang Hongwei, postgraduate, Department of Russian Language, Philological Faculty, Moscow State University
n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: hongwei127@mail.ru

“BASIC ELEMENTS” CODE OF CULTURE IN FORMATION OF RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC VIEW OF THE WORLD (ON THE MATERIAL OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COMPONENTS “WATER” AND “FIRE”). The article considers the “basic elements” code of culture in formation of Russian and Chinese linguistic view of the world. From the positions of the linguistic and cultural approach, phraseological units with components “water” and “fire” are analyzed, which allow analyzing linguistic material in the context of analysis of language and culture in a synchronous aspect. The above examples made it possible to state that in both linguocultures the natural-spontaneous code of culture preserved the oldest notions, which is fixed in the semantic sense of phraseological turns with the element “water” and “fire”.

Key words: *linguo-cultural studies, code of culture, language view of the world, water, fire.*

Ван Хунвэй, аспирант, каф. русского языка, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: Hongwei127@mail.ru

СТИХИЙНЫЙ КОД КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ «ВОДА» И «ОГОНЬ»)

В данной статье рассматривается стихийный код культуры в русской и китайской языковых картинах мира. С позиций лингвокультурологического подхода анализируются фразеологические единицы с компонентами «вода» и «огонь», позволившие проанализировать лингвистический материал в контексте анализа языка и культуры в синхронном аспекте. Приведённые примеры позволили констатировать, что в обеих лингвокультурах природно-стихийный код культуры сохранил древнейшие представления, что зафиксировано в семантических смыслах фразеологических оборотов с элементом вода и огонь.

Ключевые слова: *лингвокультурология, код культуры, языковая картина мира, вода, огонь.*

В современной лингвистике особое внимание уделяется рассмотрению понятия «код культуры». Как отмечает В.Н. Телия, «культура панхронически действует в речи современных носителей языка», при этом «даже самые архаичные её пласты живут в сознании субъектов языка и культуры» [1, с. 5]. М.Л. Ковшова и Д.Б. Гудков считают, что лингвокультурология изучает взаимодействие языка и культуры, которые понимаются как «формы сознания, отражающие мировоззрение человека, и описываются в синтезе как целостный феномен» [2, с. 96]. В.Н. Телия считает, что лингвокультурология акцентирована на культурный фактор в языке и на языковой фактор в человеке [3, с. 222]. Лингвокультурология непосредственно связана с изучением языковой картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса [4, с. 12]. Таким образом, в фокусе внимания современной лингвокультурологии находится взаимосвязь «человек – язык – культура – (языковое) сознание».

В данной статье код культуры рассматривается с точки зрения лингвокультурологии. Мы солидарны с позицией М.Л. Ковшовой и Д.Б. Гудкова, которые полагают, что «код культуры – это система знаков материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов; способ сохранения и передачи культурной информации, тип культурной памяти» [2, с. 40]. При этом код культуры выступает как система координат, содержащая и задающая эталоны культуры, обслуживающая, в частно-

сти, метрически-эталонную сферу окультуренного человеком мира [2, с. 43]. Код культуры рассматривается как «сетка», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит его, категоризирует, структурирует и оценивает [5, с. 232].

Вслед за В. В. Красных мы полагаем, что код культуры выступает как «формирующая определенный фрагмент образа мира совокупность ментефактов, связанных с наделенными культурными смыслами феноменами, относящимися к одному типу и/или к одной сфере бытия. Имена последних несут в дополнение к основным значениям, отражающим свойства именованных феноменов, функционально значимые для культуры смыслы, что обуславливает их функционирование в качестве эталонов, символов и образных оснований метафор и тем самым позволяет рассматривать данные единицы как тела знаков языка культуры, т. е. придает этим именам роль знаков лингвокультуры» [4, с. 379 – 380]. Как способ отражения материального и духовного мира коды культуры формируют языковую картину мира определённого лингвокультурного сообщества.

Согласно В.Н. Телия, «языковая картина мира – это неизбежный для мыслительно-языковой деятельности продукт сознания, который возникает в результате взаимодействия мышления, действительности и языка как средства выражения мыслей о мире в актах коммуникации» [6, с. 179]. Следовательно, языковая картина мира формирует тип отношения человека к миру и

задает нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к миру.

Известно, что стихия рассматривается как первоэлемент всего сущего мира. В европейских культурах (в том числе в русской) выделяют четыре основных элемента: огонь, воду, воздух, землю; в древнекитайской же культуре традиционно выделяют пять основных элементов (в китайском языке они называются У син 五行): металл (金), дерево (木), вода (水), огонь (火), земля (土). Итак, **вода** и **огонь** представляют собой основные природные стихии мироздания, выступают репрезентантами стихийного кода культуры, содержат дополнительные культурноносные смыслы, выполняя эталонную и/или символическую функции.

С учётом вышесказанного в данной работе нами рассматривается стихийный код культуры на материале фразеологизмов с элементами **«вода»** и **«огонь»** в русской и китайской лингвокультурах. В качестве основы мы использовали «Академический словарь русской фразеологии» под редакцией А.Н. Баранова и Д.О. Добровольского [7], «Большой фразеологический словарь русского языка» под редакцией В.Н. Телия [8], «Словарь современной русской фразеологии» А.В. Жукова, М.Е. Жуковой [9], «Фразеологический словарь русского литературного языка» А.И. Фёдорова [10], «Русско-китайский словарь фразеологизмов» Ц. Чжоу, Л. Чоу, Ц. Чжан [11], «Большой словарь китайских фразеологизмов Синьхуа» исследовательского центра словарей [13]. Материалы для нашего анализа взяты из Национального корпуса русского языка [14] и Корпуса Пекинского университета исследовательского центра китайского языка [15].

ВОДА

Во фразеологических словарях русского и китайского языков мы нашли фразеологические единицы с компонентом **«вода»** (水) и сгруппировали их по природным свойствам **вод**ы:

I. Вода по природным свойствам – «чистая и прозрачная».

В русском языке:

(1) **вывести/выводить на чистую воду** означает «уличать в чём-л.; разоблачать (о тёмных делах, махинациях или лицах, причастных к ним)». – *Украл, небось, наши денежки, а Лида его вывела на чистую воду, вот он ее и устранил* (Марина Зосимкина. Ты проснешься. Книга первая, 2015); – *Она. Тетя Регина грохнула чашкой об стол. – Змея, змеюка и есть. Ну ничего, я ее выведу на чистую воду* (Маша Трауб. Нам выходить на следующей, 2011);

(2) **чистой/чистейшей воды** означает «истинный, настоящий». *Разве можно это назвать рыночными отношениями? – это чистой воды олигополия... ТК, между прочим, принят в 2001 году, даже не в 90-х о каком таком советском союзе вы говорите...* (коллективный. Форум: 12 часов в день? Не могу согласиться с М. Прохоровым, 2010–2011); *Если драматизированное «Озеро» Бурмейстера было чистой воды импортом, то «Манон» Кеннета Макмиллана – ответ на моду местного производителя* (Чемпионат по боям без правил, 2002 // «Культура», 2002.04.01).

Образы данных фразеологизмов восходят к архетипическому противопоставлению «чистый – грязный» (цветовой код культуры), т. е. к древнейшим формам осмысления мира. Со стихийным кодом культуры фразеологизмы соотносятся через компонент **«вода»**, которая выступает в данном случае как эталон прозрачности.

В китайском языке:

(3) **白水鉴心** (буке.: «белая вода может видеть сердце людей») означает «сердце чистое, как чистая вода, т. е. человек кристальной души или кристальной чистоты». *这孩子朴实勤奋, 白水鉴心, 是个品学兼优的好孩子.* («Этот простой трудолюбивый мальчик с хорошей успеваемостью, как чистая вода может видеть его сердце»);

(4) **滴水不漏** (буке.: «не смешивать капли воды») означает «истинный и настоящий», т. е. не прибегающий к обману; *对付别人要滴水不漏的公理, 对自己总还不如在阴司里, 也还能够寻到一点私情.* 鲁迅《朝花夕拾》 («Для борьбы с другими нужна справедливость, не стоит смешивать капли воды, чтобы гнаться за личной выгодой». Лу Синя, «Утренние цветы, сорванные в сумерках»).

Образы данных фразеологизмов также восходят к древнейшим формам осознания мира и соотносятся со стихийным кодом культуры через компонент **«вода»**, которая в данном случае выступает как эталон прозрачности.

В данном случае можно отметить следующее: 1) **白水** (буке.: «белая вода»; через компонент «белая» фразеологизм соотносится также с цветовым кодом культуры) означает «чистая вода»,

которая позволяет увидеть нечто скрываемое, истинное; 2) фразеологизм **滴水不漏** означает, что кто-либо или что-либо нуждается в абсолютной истине, стороне, не стоит смешивать ее ни с чем лишним.

Как видим, в приведенных и русских, и китайских примерах **вода**, по своим природным свойствам чистая и прозрачная, выступает в роли эталона прозрачности. При этом в русской лингвокультуре **вода** представляется символом очищения и истины, в китайской – выступает символом чистоты и истины.

II. Вода по природным свойствам – «проточная, текущая».

В русском языке:

(5) **много воды утекло/ушло** означает «прошло много времени, произошло немало перемен с каких либо пор». **Много воды утекло за это время, многое изменилось** (Лидия Вертинская. Синяя птица любви, 2004); – *Вы проиграли сборной России три года назад, но с тех пор много воды утекло.* (Сергей Долматов. Полезный урок, 2004 // «64 – Шахматное обозрение»);

(6) **«как/словно» вода сквозь пальцы** означает «исчезать быстро, утекает время». *Львиные шкуры и страусиные перья, золото и слоновая кость – все уходило у фараонов, словно вода сквозь пальцы* (Александр Волков. Пираты песчаного моря // «Знание-сила», 2013); *Если бы не он, то и эта эфемерная, водой сквозь пальцы утекающая жизнь казалась бы нам невыносимо длинной и утомительной* (Юрий Кирпичёв. Сон как высшая форма существования // «Знание – сила», 2009).

Образы данных фразеологизмов, в основе которых лежат представления о текущей воде, восходят к древнему противопоставлению «неподвижный/спокойный – подвижный» и через компонент **«вода»** соотносятся со стихийным кодом культуры (с этим же связан и компонент **«утекло»** в примере 5).

В китайском языке:

(7) **似水流年** (буке.: «как вода течёт год за годом») означает «время ушло навсегда», «невозвратимое время»; *青春岁月似水流年, 我们一定要珍惜这段时光.* («Молодость как вода – течёт год за годом, мы должны лелеять этот период времени»);

(8) **流水无情** (буке.: «у бегущей воды нет чувств») означает «время беспощадно»; «время не остановишь, не вернешь». *但落花有意, 流水无情, 小袁对于瑟夫完全取不理会的态度.* 苏雪林《棘心》 («Но хоть нежно льнут к ручью цветы, у бегущей воды нет чувств, Сюяюань полностью проигнорировал Иосифа». Су Сюэ-лин, «Колыхает сердце»).

Образы данных фразеологизмов также восходят к архетипическому противопоставлению «неподвижный/спокойный – подвижный» и соотносятся со стихийным кодом культуры. При этом течение времени уподобляется движению **вод**ы.

Таким образом, и в русской, и в китайской языковых картинах мира с образом воды связано представление о быстротечности времени, а сама **вода**, проточная, текущая, выступает в роли символа движения (течения) времени, непоправимости ситуации и невозвратности прошлого.

III. Вода по природным свойствам – «глубокая».

В русском языке:

(9) **как <будто, словно, точно> в воду канул** означает «бесследно исчез, скрылся из виду». Часто подразумевается, что об уехавшем человеке долго ничего не слышно, давно нет никаких известий. *Там он как в воду канул, ни слуху ни духу не было о нём до самого освежающего 1956 года, когда Ольга Чумова получила из областного отдела государственности свидетельство о смерти её супруга от воспаления лёгких и справку, извещающую о том, что за отсутствием состава преступления дело гражданина Чумового производством прекращено* (Вячеслав Пьецух. Шкаф, 1997); *Подруги сторонились Катерины; приятели Башуцкого словно в воду канули* (Юрий Давыдов. Синие тюльпаны, 1988–1989);

(10) **как <будто, словно, точно> водой смыло** означает «мгновенно исчез, быстро удалился откуда-либо». *Катись отсюда... Придурка как водой смыло.* А Белый Леша долил в кружку водки, собрался пить, но отложил... (Анатолий Приставкин. Вагончик мой дальний, 2005); *Я вытащил из кармана деньги, и ее как водой смыло* (Юрий Азаров. Подозреваемый, 2002).

Образы данных фразеологизмов, в основе которых лежат представления о воде «поглощающей», глубокой, восходят к древнему противопоставлению «мелкий – глубокий» и через компонент **«вода»** соотносятся со стихийным кодом культуры (с этим же связан и компонент **«смыло»** в примере 10). В данном случае подразумевается, что глубокая вода не позволяет видеть дно, где существует много неизвестных возможностей. Соответ-

ственно, **вода** ассоциируется с неизведанным, непонятным и опасным пространством.

В китайском языке:

(11) **水底捞针** (букв.: 'искать иголку на дне воды') говорится о трудной и безнадёжной попытке, о непосильной задаче. 在这个城市里找一个人无异于水底捞针. ('В этом городе искать одного человека, как искать иголку на дне воды');

(12) **水能载舟, 亦能覆舟** (букв.: 'вода может как нести лодку, так и опрокинуть её') означает 'в обычное время надо заранее думать о будущем, о возможных трудных и опасных ситуациях'. 世事无十全十美, 水能载舟, 亦能覆舟, 凡事有利也有弊. ('Нет идеального мира, вода может как нести лодку, так и опрокинуть её, все имеет свои преимущества и недостатки').

Образы данных фразеологизмов, в основе которых также лежат представления о воде «поглощающей», глубокой, восходят к древнему противопоставлению «мелкий – глубокий» и через компонент «**вода**» соотносятся со стихийным кодом культуры. В данном случае глубокая **вода** осмысливается как трудное и опасное пространство, поэтому надо заранее готовиться к трудному и опасному положению.

Как видно из приведенных примеров, и в русской, и в китайской лингвокультурах **вода** ассоциируется с «глубиной» и выступает как символ неизведанного, непонятного и опасного пространства.

ОГОНЬ

Во фразеологических словарях русского и китайского языков мы нашли фразеологические единицы с компонентом «**огонь**» (火) и сгруппировали их по природным свойствам **огня**:

I. Огонь по природным свойствам – «горячий, горящий, сжигающий».

В русском языке:

(13) **между двух огней** означает 'быть в неблагоприятном, затруднительном положении; под угрозой опасности'. В итоге только начавший формироваться российский средний класс, давший стране таких великих граждан, как П. Третьяков, С. Мамонов, С. Морозов, сразу же попал **между двух огней** – между государственной бюрократией и помещиками, с одной стороны, и революционерами, пропагандировавшими идеи социализма среди крестьян и рабочих, с другой (Владимир Пантин, Владимир Лапкин. Российский средний класс на перепутье: быть или не быть? // «Знание-сила», 2013);

(14) **играть с огнём** – 'рискованно'; о неосторожных действиях, чреватых опасными последствиями. – Но если бы мы позволили себе такое, нас бы предупредили, что мы **играем с огнём** (Эльмар Гусейнов. Тарпищев пообещал водку и икру от Ельцина, 2002 // «Известия», 2002); О, я отлично понимал, что **играю с огнем**, что рядом Багира, которая достанет меня лапой, как только я приближусь (Вальтер Запашный. Риск. Борьба. Любовь, 1998–2004);

(15) **бояться как огня** – 'очень сильно, панически' (бояться кого-либо). История эта была достойна отдельного упоминания, и всякий раз изложение её обыкновенно начиналось с того, что немцев бабушка **боялась как огня** и, чтобы уберечь и себя и сына от беды, подыскала ему сразу несколько невест (Алексей Варламов. Купавна // «Новый Мир», 2000); Я **боялся Щекотурова как огня**, льстил ему, подносил тапочки после прогулки и добывал для него в столовой горбушки (Валерий Панюшкин. За Вино 1997 // «Столица», 1997.02.17).

Образы данных фразеологизмов восходят к архетипическим противопоставлениям «живой – мёртвый», «опасный – безопасный», т. е. к древнейшим формам осмысления мира. Со стихийным кодом культуры фразеологизмы соотносятся через компонент «**огонь**». В древней славянской мифологии **огонь** выступает как опасная разрушительная сила, яростное и мыслящее пламя, грозящее смертью и уничтожением [16, с. 336–337].

В китайском языке:

(16) **玩火自焚** (букв.: 'играя с огнем, обжечь самого себя') означает 'самому копать себе яму; находиться в смертельно опасной ситуации'. 你做的这件事情很危险, 你这是在玩火自焚! ('Вы делаете это очень опасно, вы играете с огнем!');

(17) **刀山火海** (букв.: 'гора мечей и море огня'; 'подниматься по нолам и прыгать в огонь') – означает очень опасное и трудное положение; 不论刀山火海, 我都陪你一起面对! ('Несмотря на то, что это так подниматься по нолам и прыгать в огонь, я буду с тобой вместе!');

(18) **抱火卧薪** (букв.: 'с огнём лежит на дровах') – значит 'находиться в опасном положении, как на вулкане (пороховой бочке)'; 他一步走向深渊, 如今已是抱火卧薪了. ('Он шаг

за шагом шел в пропасть, теперь уже с огнём лежит на дровах').

Образы данных фразеологизмов также восходят к архетипическим противопоставлениям «живой – мёртвый», «опасный – безопасный» и соотносятся со стихийным кодом культуры через компонент «**огонь**». В данном случае **огонь** связывается в первую очередь с опасной, сжигающей все стихией.

Таким образом, и в русской, и в китайской языковых картинах мира **огонь** связан с «горением, сжиганием» и выступает как символ трудной и опасной ситуации.

II. Огонь по своим природным свойствам – «горячий, горящий, обжигающий».

В русском языке:

(19) **с огоньком** – с интересом, с увлечением, с подъёмом (делать что-либо). Надо тебя в Калифорнию послать на стажировку... Если халдеи будут уверены, что это их собственная идея, они будут гораздо качественнее работать. **С огоньком**. Если угодно, с душой – которая на время проекта у них как бы появится... (Виктор Пелевин. Бэтман Аполло, 2013); А на вторичном рынке **с огоньком** трудятся всевозможные чиновники (Надежда Андреева. Продавать можно, но страшно, 2003 // «Время МН», 2003);

Образ фразеологизма восходит к архетипическому противопоставлению «горячий – холодный» и через компонент «**огонь**» соотносится со стихийным кодом культуры. В данном случае **огонь** выражает эмоциональное состояние человека.

В китайском языке:

(20) **撮盐入火** (букв.: 'щепотка соли брошена в огонь') – 'быть вспыльчивым, нервным, принимать скоропалительные решения'; 你这种做法如撮盐入火, 只会越弄越糟. ('Ты делаешь так, как щепотка соли, брошенная в огонь, что все только ухудшится');

(21) **火冒三丈** (букв.: 'столп огня высотой в 10 метров') – 'прийти в ярость, разозлиться'. 你动不动就火冒三丈, 别人是不会跟你合作的! ('Ты постоянно как столп огня высотой в 10 метров, никто не будет сотрудничать с вами!');

Образы данных фразеологизмов также восходят к архетипическому противопоставлению «горячий – холодный» и соотносятся со стихийным кодом культуры через компонент «**огонь**». В данном случае **огонь** также выражает эмоциональное состояние человека.

Таким образом, **огонь**, горячий и горящий, в русской лингвокультуре ассоциируется с эмоциональным состоянием человека, который увлечённо делает что-либо, в то время как в китайской лингвокультуре он ассоциируется со вспыльчивым, нервным характером, а также с такими эмоциональными состояниями человека как ярость и гнев.

ВОДА И ОГОНЬ

Ранее в данной статье мы отметили, что **вода** и **огонь** по своим природным свойствам выступают в значении 'опасное пространство, опасная ситуация', которое усиливается при их парном использовании во фразеологизмах.

В русском языке:

(22) **идти/пойти в огонь и в воду** означает '(идти) на любой самоотверженный поступок, жертвуя всем'. Люди в самом прямом смысле готовы **идти за символом в огонь и в воду**, погибать, не рассуждая и не задумываясь (Виктор Дольник. Естественная история власти // «Знание – сила», 2006); И большинство офицеров Добровольческой армии (а не только солдаты и офицеры его Ударного полка) **пошли бы за ним в огонь и в воду по его первому приказу** (Александр Алексеев. Корнилов и корниловцы // «Спецназ России», 2003);

(23) **идти в огонь и в воду** означает 'на любые рискованные действия, не раздумывая и не колеблясь'. Я имею в виду настоящих контрактников, с которыми **и в огонь, и в воду, и в бой** (Сергей Панасенко. Колонка редактора // «Солдат удачи», 2004); Мне надоело быть мужчиной, **В огонь и в воду храбро лезть** И отдавать наполовину Никем не понятую честь... (Алла Сурикова. Любовь со второго взгляда, 2001).

Образы данных фразеологизмов восходят к архетипическим противопоставлениям «жизнь – смерть» и «горячий – холодный» и соотносятся со стихийным кодом культуры через компоненты «**вода**» и «**огонь**». В данном случае **вода** и **огонь** могут рассматриваться как символы самых трудных и опасных испытаний.

В китайском языке:

(24) **水深火热** (букв.: 'вода всё глубже, огонь всё жарче') означает 'вода так глубока, что не видно дна, огонь так горяч, что невозможно дотронуться'. В данном случае через природное свойство воды осмысливается сложная, возможная, опасная ситуация.

战争的烽火连年不断，人们处在水深火热之中。(= Пламя войны продолжалось год за годом, люди были в ужасном состоянии);

(25) **水火无情** (букв.: 'вода и огонь безжалостны') означает 'величайшие стихийные бедствия, слепая стихия.' 水火无情, 可不能马虎大意。(= вода и огонь безжалостны, нельзя быть небрежным);

Образы данных фразеологизмов связаны с древнейшим мифологическим представлением об **огне** и **воде** как о «живых» стихиях, с которыми человек вступает в противоборство.

Таким образом, **вода** и **огонь** по своим природным свойствам выступают в русской и китайской лингвокультурах как символы опасного пространства, опасной ситуации. Они – два союзника и два противника, две противоположности одной сущности мира.

Проведённый анализ показал, что в русской и китайской лингвокультурах фразеологические единицы с компонентами

«**вода**» и «**огонь**» сохранили следующие древнейшие представления: 1) **вода** как о символ очищения и чистоты, истины и движения (течения), вместе с тем **вода** символически соотносится с трудным или критическим положением, непонятным или опасным пространством; 2) **огонь** как символ опасности соотносится с критическим положением и опасным пространством, а также со вспыльчивым, нервным характером, эмоциональным состоянием человека, например, ярость и гнев.

В заключение заметим, что сопоставительные исследования представляются актуальными, поскольку фразеологизмы как особые знаки языка культуры (по В.Н. Телия) не столько выражают языковое значение, сколько несут культурные смыслы, формируя особые образы сознания у носителя языка и культуры, они способствуют сохранению национального менталитета и формированию языковой картины мира того или иного народа.

Библиографический список

1. Телия В.Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений. *Язык, сознание, коммуникация*: сборник статей. Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. Москва: МАКС Пресс, 2005. Вып. 30: 4 – 42.
2. Ковшова М.Л., Гудков Д.Б. *Словарь лингвокультурологических терминов* Москва: Гнозис, 2017.
3. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
4. Красных В.В. *Словарь и грамматика лингвокультуры. Основы психолингвистологии*. Москва: Гнозис: 2016.
5. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002.
6. Телия В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Москва: Наука, 1988: 173 – 204.
7. *Академический словарь русской фразеологии*. Под редакцией Баранова А.Н. и Добровольского Д.О. 2-е изд., испр. и доп. Москва: ЛЕКСРУС, 2015.
8. *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий*. Отв. ред. В.Н. Телия. 4-е изд-е. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2014.
9. Жуков А.В., Жукова М.Е. *Словарь современной русской фразеологии*. Москва: АСТ-ПРЕСС-КНИГА, 2015.
10. Фёдоров А.И. *Фразеологический словарь русского литературного языка*. Москва: Астрель; АСТ, 2008.
11. *Роскошный словарь*. 周纪生, 仇澍培, 章其编. 湖北人民出版社, 1984. (Чжоу Цзишэн, Чоу Лупэй, Чжан Ци. *Русско-китайский фразеологический словарь*. Хубэй: Народ, 1984. 722 с).
12. *Словарь синонимов*. 郑微莉, 周谦编. 北京商务印书馆国际有限公司, 2009. (Чжэн Вэйли, Чжоу Чань. *Большой словарь китайских фразеологизмов*. Пекин: Коммерческая печать, 2009).
13. *Словарь синонимов*. 商务印书馆辞书研究中心编. 商务印书馆, 2013. (*Большой словарь фразеологизмов Синьхуа*, исследовательского центра словарей, коммерческое издательство, 2013).
14. *Национальный корпус русского языка*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/index.html>
15. *Корпус Пекинского университета исследовательского центра китайского языка*. Available at: <http://ccl.pku.edu.cn/corpus.asp>
16. *Славянская мифология. Энциклопедический словарь*. Отв. ред. С.М. Толстая. Изд. 2-е. Москва: Междунар. отношения, 2002.

References

1. Teliya V.N. O fenomene vosproizvodimosti yazykovykh vyrazhenij. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*: sbornik statej. Otiv. red. V.V. Krasnyh, A.I. Izotov. Moskva: MAKSPress, 2005. Vyp. 30: 4 – 42.
2. Kovshova M.L., Gudkov D.B. *Slovar' lingvokul'turologicheskikh terminov* Moskva: Gnozis, 2017.
3. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
4. Krasnyh V.V. *Slovar' i grammatika lingvokul'tury. Osnovy psiholingvokul'turologii*. Moskva: Gnozis: 2016.
5. Krasnyh V.V. *Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2002.
6. Teliya V.N. *Metaforizatsiya i ee rol' v sozdaniy yazykovoj kartiny mira. Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira*. Moskva: Nauka, 1988: 173 – 204.
7. *Akademicheskij slovar' russkoj frazeologii*. Pod redakciej Baranova A.N. i Dobrovol'skogo D.O. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: LEKSURUS, 2015.
8. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij*. Otiv. red. V.N. Teliya. 4-e izd-e. Moskva: AST-PRESS KNIGA, 2014.
9. Zhukov A.V., Zhukova M.E. *Slovar' sovremennoj russkoj frazeologii*. Moskva: AST-PRESS-KNIGA, 2015.
10. Fedorov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Astrel'; AST, 2008.
11. *Роскошный словарь*. 周纪生, 仇澍培, 章其编. 湖北人民出版社, 1984. (Chzhou Cizh'en, Chou Lup'e, Chzhan Ci. *Russko-kitajskij frazeologicheskij slovar'*. Hub'ej: Narod, 1984. 722 s).
12. *Словарь синонимов*. 郑微莉, 周谦编. 北京商务印书馆国际有限公司, 2009. (Chzh'en V'eji, Chzhou Chyan'. *Bol'shoj slovar' kitajskih frazeologizmov*. Pekin: Kommercheskaya pechat', 2009).
13. *Словарь синонимов*. 商务印书馆辞书研究中心编. 商务印书馆, 2013. (*Bol'shoj slovar' frazeologizmov Sin'hua*, issledovatel'skogo centra slovarej, kommercheskoe izdatel'stvo, 2013).
14. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/index.html>
15. *Корпус Пекинского университета issledovatel'skogo centra kitajskogo yazyka*. Available at: <http://ccl.pku.edu.cn/corpus.asp>
16. *Slavyanskaya mifologiya. 'Enciklopedicheskij slovar'*. Otiv. red. S.M. Tolstaya. Izd. 2-e. Moskva: Mezhdunar. otnosheniya, 2002.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 8; 81:572

Gubar I.A., postgraduate, Taganrog Pedagogical Institute n.a. A.P. Chekhov (branch), Rostov State University (RINH) (Taganrog, Russia), E-mail: iranetka90@mail.ru

THE CHAIN OF NOMINATIVE SENTENCES IN THE LYRICS BY BORIS PASTERNAK. The article presents an analysis of the nominative proposals made on the material of the lyrics of B. L. Pasternak. Nominative structures and their chains are perceived as "technical" means used to briefly fixate some thoughts, observations or simply objects and facts. In the formation of the registered proposals relies on words, calling the phenomenon and items that are visually sensual perception. The functions of nominative sentences are considered and analyzed as a means of expressive syntax. The paper reveals numerous examples from B.L. Pasternak's

poems. The author concludes that in B. Pasternak's lyrics there are chains of nominative sentences, which give dynamism to his poetic texts, what attracts the reader's attention.

Key words: language personality, speech portrait, means of expressive syntax, nominative sentences.

И.А. Губарь, аспирантка, Таганрогский педагогический институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ), г. Таганрог, E-mail: iranetka90@mail.ru

ЦЕПОЧКИ НОМИНАТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ЛИРИКЕ БОРИСА ПАСТЕРНАКА

В статье представлен анализ номинативных предложений, выполненный на материале лирики Б.Л. Пастернака. Номинативные конструкции и их цепочки воспринимаются как «техническое» средство, применяющееся для того, чтобы кратко, без лишних деталей зафиксировать определённые мысли, наблюдения или просто предметы, факты. В формировании номинативных предложений основную роль играют слова, называющие явления и предметы, которые поддаются наглядно-чувственному восприятию. В статье рассматриваются и анализируются функции номинативных предложений как средств экспрессивного синтаксиса. Приведены примеры из стихотворений Б.Л. Пастернака. Сделан вывод, о том, что в лирике Б. Пастернака присутствуют цепочки номинативных предложений, с помощью которых придаётся динамичность поэтическому тексту, что привлекает внимание читателя.

Ключевые слова: языковая личность, речевой портрет, средства экспрессивного синтаксиса, номинативные предложения.

В настоящее время лингвистика квалифицируется как антропоцентрическая, где одним из основных объектов изучения становится языковая личность. Этот междисциплинарный термин впервые ввел в науку В.В. Виноградов. После чего данный термин получает различные трактовки: личность в качестве совокупности «социально значимых духовных и физических качеств индивида в лингвистическом аспекте рассматривается как речевая, идиолектная личность, личность коммуникативная и личность языковая» [1, с. 78].

В лингвистике ещё не существует единого мнения о языковой личности, но существуют различные подходы к изучению этого понятия. Вслед за Г.И. Богинным, Ю.Н. Карауловым, К.Ф. Седовым и другими учеными под языковой личностью мы будем понимать личность, реконструированную в своих основных чертах языковыми средствами через текст. Также В.В. Виноградов предложил два пути изучения языковой личности: личность автора и личность персонажа.

Постижение сути языковой личности писателя, которая раскрывается в языке художественной литературы – это определение тех путей, посредством которых происходит реализация идиолектовых авторских черт письма. На основании этого появляются многочисленные труды, посвященные созданию речевых портретов. Особое место занимают речевые портреты писателей, потому что писатели представляют собой определенный эталон владения языком.

Данная статья выполнена на материале поэтических текстов Бориса Пастернака (1890 – 1960). Его языковая личность может быть охарактеризована как нестандартная, реализующая тип носителя элитарной речевой культуры. Специфика языковой личности проявляется на всех языковых уровнях, но наиболее ярко – на синтаксическом уровне. Ещё М.М. Бахтин считал, что из всех форм языка именно синтаксические ближе всего к конкретным формам высказывания, теснее связаны с реальными условиями говорения. В наибольшей мере синтаксис отражает индивидуальные особенности речи автора, позволяет выразить авторскую позицию. Синтаксический строй речи Бориса Пастернака всеми исследователями характеризуется как усложненный.

В современном русском языке продолжают развиваться динамические процессы, одним из которых является усиление аналитической тенденции, которая проявляется в расчлененности высказывания. Развитие аналитизма в синтаксическом строе русского языка неразрывно связано со становлением русского литературного языка. Это мотивировано несколькими факторами, такими как влияние публицистики, предтекстов (дневников, планов будущего произведения) устной разговорной речи. Аналитизм проявляется, прежде всего, в экспрессивных конструкциях. Сущность проявления экспрессии состоит в том, что конструкции становятся синтаксическим элементом художественной речи, который имеет целью не столько имитировать устную речь, сколько воздействовать на читателя. Внимание к конструкциям экспрессивного синтаксиса обусловлено тем, что такие синтаксические построения в наибольшей степени отражают внутренний мир говорящего, особенности его языковой личности. При использовании экспрессивных конструкций усиливается авторское начало. Под влиянием работ В.В. Виноградова о субъективных

формах синтаксиса в отечественной лингвистической науке появился термин «экспрессивный синтаксис» и началось активное исследование экспрессивных средств синтаксиса (труды Н.Ю. Шведовой (1970), А.П. Сковородникова (1981) и других ученых). В настоящее время не существует единой классификации экспрессивных синтаксических конструкций. Наиболее распространенной является классификация, предложенная Г.Н. Акимовой, которая считает, что экспрессивные построения не образуют закрытого ряда, и подчеркивает, что классификация находится в процессе становления [2, с. 89]:

- 1) парцеллированные конструкции;
- 2) сегментированные конструкции;
- 3) лексический повтор с синтаксическим распространением;
- 4) вопросо-ответные конструкции в монологической речи;
- 5) цепочки номинативных предложений;
- 6) вставные конструкции;
- 7) экспрессивно-стилистическое словорасположение.

Возможности экспрессивных конструкций в тексте стали активно изучаться во второй половине XX века. Интерес к ним не ослабевает и в настоящее время.

Экспрессивное воздействие номинативных предложений, несомненно, и оно увеличивается в случае создания цепочки таких предложений. Это оказывает экспрессивное воздействие на текст, так как они участвуют в расчлененности текста. Изучением номинативных предложений занимались многие исследователи (А.А. Потебня, А.А. Шахматов, В.В. Виноградов, В.В. Бабайцева, Н.Ю. Шведова и др.).

В современной синтаксической теории дискуссионным является вопрос о синтаксической форме номинативных предложений. Наметились две основные противоположные точки зрения. Традиционно принято считать точку зрения, согласно которой номинативные предложения в русском языке являются самостоятельным структурно-семантическим типом в системе односоставного предложения (А.А. Шахматов, С.А. Груздева, Б.П. Ардентова). Главным членом номинативных предложений они считали подлежащее. Начиная с 60-х годов в связи с появлением парадигматической теории в русском синтаксисе появилась другая точка зрения о синтаксической форме номинативных предложений. Эти предложения стали выделять из группы односоставных и квалифицировать их как двусоставные. Эту точку зрения стали поддерживать такие ученые, как Е.А. Седельникова, А.С. Попов, Е.Н. Ширяев.

В статье мы будем придерживаться определения, данного В.В. Бабайцевой «Односоставные предложения с именительным имени или количественно-именным сочетанием в роли главного члена, утверждающие бытие предмета/явления, которое может быть осложнено значением указания, эмоциональной оценки, волеизъявления, называются номинативными» [3, с. 316].

В формировании номинативных предложений основную роль играют слова, называющие явления и предметы, которые поддаются наглядно-чувственному восприятию. К ним можно отнести названия явлений, действий и состояний, мыслимых во временной протяженности, например, дождь, холод, снег, жара и др. Также к словам, способным образовывать номинативные предложения, можно отнести наименования предметов, разме-

щающихся в пространстве или прямо заключающих в себе пространственное значение – стул, книги, театр, улица и др. Внимание исследователей привлекают так называемые «номинативные блоки». Такие синтаксические построения называются исследователями по-разному. Например, В.П. Проничев использует определения «ряд именных односоставных высказываний», «номинативные высказывания». Г.Н. Акимов называет их «цепочками номинативных высказываний». Что касается разговорного субстрата номинативных конструкций, то об этом Г.Н. Акимов пишет: «Современное употребление «классических» номинативных предложений ...отмечается преимущественно в книжной речи, прежде всего в художественной прозе и поэзии... И хотя отдельные семантические типы номинативных предложений употреблялись в древнерусских текстах, что свидетельствует об их исконности в русском языке» [2, с. 97].

Номинативы типичны для записных книжек, дневников, писем, т.е. для таких жанров литературного языка, которым свойственна непосредственность изложения мыслей, быстрота фиксации главных деталей [4].

В настоящее время не существует единой классификации номинативных предложений. Наиболее традиционной является семантическая классификация:

1) бытийные: собственно бытийные предложения выражают наличие называемого явления, мыслимого во временной протяженности; предметно бытийные предложения называют предметы, расположенные в пространстве, и передают идею их существования.

2) указательные, кроме значения бытия, существования, содержат указание на имеющиеся предметы и явления. Структурным признаком таких предложений являются указательные частицы вот (вот и), вон, а вот.

3) оценочно-бытийные предложения объединяют предложения субстантивного типа, в которых значение бытийности сопровождается оценкой. Структурной особенностью этих предложений являются эмоционально-экспрессивные частицы: ну, то-то, тоже мне, а еще, да и, и же, что за, какой, ай да, прямо.

4) желательно-бытийные предложения отличаются особой функцией – они передают желательность называемого. Струк-

турным признаком их являются частицы: только, если, лишь в сочетании с частицей бы [5, с. 175].

Для выяснения день специфики свою представленности слов цепочек номинативных предложений меня в лирике хотя Б. Л. Пастернака быть мы провели ярко качественно-количественный тире анализ него на материале быть 20 выборки меня (по 100 предикативных свои единиц день каждая). Среди конструкций экспрессивного синтаксиса цепочки номинативных предложений наиболее частотны (32%) в поэтических текстах Б. Пастернака. У Бориса Пастернака цепочки номинативных предложений – это два и более самостоятельных высказывания, оформленных в виде именительного падежа имени или его группы. Обычно они используются для краткого выразительного описания места, времени действия героя авторского произведения, например: «Октябрь. Кольцо забастовок. О ветер! О ада исчадь! И моря, и грузов, и кладбища Летящие пряди. О буря брошюр и листовок! О слякоть! О темень!» [6, с. 236]

«Осень, сказочный чертог, Весь открытый для обзора. Просеки лесных дорог, Заглядевшихся в озера» [6, с. 256].

«Город. Зимнее небо. Тьма. Пролеты ворот. У Бориса и Глеба Свет, и служба идет» [6, 280].

Наряду с номинативными в цепочку входят и близкие к ним, например, такие предложения: «Направо – гостиница и застава, сзади – лес, впереди – передаточная колей»

Или: «Сколько типов и лиц. Вот душевнобольной. Вот тулица...» [6, с. 209];

То есть, у Б.Л. Пастернака в большинстве случаев взаимодействуют цепочки номинативных предложений и парцелляция: «И как наметни был день. Как час назад. Как миг назад. Соседний двор, соседний забор» [6, с. 236].

Итак, синтаксический уровень располагает возможностями усиливать выразительность речи. В частности, для углубления выразительности используются цепочки номинативных предложений, как один из видов конструкций экспрессивного синтаксиса. В лирике Б. Пастернака присутствуют цепочки номинативных предложений, которые являются наиболее употребительными. Таким образом, с помощью таких конструкций придается динамичность поэтическому тексту, что привлекает внимание читателя.

Библиографический список

1. Катермина В.В. *Номинация человека: национально-культурный аспект (на материале русского и английского языков)*. Краснодар, 2004.
2. Акимов Г.Н. *Новое в синтаксисе современного русского языка*. Москва, 1990.
3. Бабайцева В.В. *Современный русский язык. Синтаксис. Пунктуация*. Москва, 2004.
4. Попов А.С. Развитие номинативных предложений. *Морфология и синтаксис современного русского литературного языка*. Москва, 1968.
5. *Современный русский язык: Синтаксис*. Учебник. Москва, 2003.
6. Пастернак Б.Л. *Стихотворения и поэмы*. Составитель Е. Пастернак. Москва, 1988.

References

1. Katernina V.V. *Nominaciya cheloveka: nacional'no-kul'turnyj aspekt (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)*. Krasnodar, 2004.
2. Akimov G.N. *Novoe v sintaksise sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 1990.
3. Babajceva V.V. *Sovremennij russkij yazyk. Sintaksis. Puntuaciya*. Moskva, 2004.
4. Popov A.S. *Razvitie nominativnyh predlozhenij. Morfologiya i sintaksis sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva, 1968.
5. *Sovremennij russkij yazyk: Sintaksis*. Uchebnik. Moskva, 2003.
6. Pasternak B.L. *Stihotvoreniya i po'emy*. Sostavitel' E. Pasternak. Moskva, 1988.

Статья поступила в редакцию 08.02.18

УДК 378

Digtyar O.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru

THE WRITING PROCESS TECHNIQUES OF TEACHING ENGLISH AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The study presents a problem of feature and technique development of the writing process among students. The purpose of the paper is to propose methods in teaching writing to students to form foreign language communicative competence. As a result, there would be the willingness of students to written cross-cultural communication at a high level. The characteristics of teaching methods of writing in the past, which focused on different aspects, are considered. Of particular importance in teaching writing the author gives to a competence-based approach in teaching, a number of components, such as linguistic, methodological and psychological, as well as the technique of "creative writing". The author describes the specifics of writing, which becomes more like a tool than a learning objective. The idea that the complex of tasks and exercises directed writing is substantiated.

Key words: writing process technique, competence-based approach, methods in teaching writing, language communicative competence, creative writing.

О.Ю. Дигтяр, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru

ОСОБЕННОСТИ И ТЕХНИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается проблема особенностей и техники обучения письменной иноязычной речи студентов в неязыковом вузе. Целью статьи является предложить такие методы обучения студентов письменной речи, чтобы сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию, результатом чего стала бы готовность студентов к письменному деловому и межкультурному общению на высоком уровне. Выделяются и описываются характерные особенности методов обучения письменной речи, которые существуют в настоящее время. Особое значение в обучении письменной речи автор придает компетентностному подходу, а также необходимости концентрации на лингвистическом, методическом и психологическом аспектах, включая технику «креативного письма». Значительное место отводится особенностям обучения письменной речи, которая становится уже средством, а не только целью обучения. Обосновывается мысль о том, что комплекс заданий и упражнений письменной речи направлен на достижение конкретной учебной цели при формировании навыков и умений.

Ключевые слова: техника процесса письма, компетентностный подход, методика обучения письму, коммуникативная компетенция языка, творческое письмо.

На сегодняшний день в Российской Федерации в связи со сложившейся геополитической обстановкой огромное значение уделяется изучению английского языка, что позволяет студенту развивать свои деловые и профессиональные качества, расширить круг общения, углубить знания по своей специальности, эффективно заниматься научной деятельностью. Более того, изучение иностранного языка открывает новые перспективы в плане карьерного роста и получения дополнительного образования. Одним из важных аспектов при изучении английского языка является верное восприятие и понимание иноязычной информации, что делает письменную речь важным методическим аспектом.

Цель обучения иностранному языку студентов в неязыковом вузе – развитие коммуникативных, когнитивных, языковых, информационных, социокультурных, профессиональных и общекультурных речевых компетенций; развитие письменной речи и выработка способности решить с помощью средств английского языка актуальных для студента задач общения и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению английского языка; подготовка к профессиональному общению на иностранном языке, что предполагает наличие таких навыков и умений, которые дают возможность изучения оригинальной литературы по специальности, владеть способами формирования и формулирования мыслей на иностранном языке, порождения и восприятия письма и речи, что позволяет принимать участие в устном и письменном общении, на иностранном языке [1, с. 14].

Несмотря на потребности общества в профессионалах, владеющих письменной речью на иностранном языке, большинство выпускников неязыковых вузов не готовы к письменному межкультурному общению. Данное противоречие привело к формулировке проблемы, суть которой заключается в том, как и каким образом должно быть организовано обучение иноязычному письму студентов в неязыковом вузе, чтобы сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию.

Решение данной проблемы достаточно сложно, в специфических условиях обучения иностранному языку в неязыковом вузе, которые можно охарактеризовать следующими аспектами: недостаточным количеством часов, которые выделяются для языковой подготовки в неязыковых вузах; неодинаковым уровнем предшествующей подготовки студентов в группах; низким исходным уровнем владения иностранным языком у большинства студентов; большой наполненностью учебных групп; ограниченными сроками обучения; некомпетентностью студентов в их специальности в период обязательных занятий по иностранному языку; обилием специальностей и функциональных стилей литературы на изучаемом иностранном языке; отсутствием высокого уровня мотивации студентов [2].

В 21 веке многие учёные придерживаются точки зрения, что нельзя говорить о том, что обучение одной стороне речи является более важным, чем обучение другой, ведь все взаимосвязано и работает вместе, чтобы научить человека говорить на иностранном языке и при этом быть полноценным и адекватным собеседником. Несмотря на это, в истории существовало множество методов обучения иностранному языку, которые концентрировались на разных аспектах. Очень прочно закрепился грамматикопереводный метод. Этот метод, который, также, называют «традиционным» являлся первым способом в обучении иностранным языкам. Его программа обучения во многом повторяла программу по изучению «мертвых языков» (латыни, греческого и прочих), в которых весь процесс в основном заключался в чтении и переводе.

Данный метод строился на запоминания определенного набора слов и знания грамматической структуры изучаемого языка. В 20 веке на смену этому методу пришли другие методики, которые делали акцент не на грамматику, а на лексический запас ученика, на обучение коммуникации. Среди таких методов можно выделить коммуникативный метод. Основное отличие коммуникативного метода – максимальная адаптация студентов к реальным коммуникациям за счет углубленного развития навыков устной речи. В этом случае, приоритетом в процессе обучения является тренировка восприятия на слух иностранных слов и выражений, грамматическая составляющая внедряется в процесс обучения впоследствии [3].

Реализация техники обучения письменной речи английского языка студентов в неязыковом вузе на сегодняшний день возможна только при условии внедрения компетентностного подхода в процесс преподавания. При этом многие исследователи, изучающие место компетентностного подхода среди прочих в процессе обучения английского языка, говорят, что данные условия не достаточны и вызывают необходимость особой организации содержания и структуры курса обучения. Процесс обучения реализуется в системе занятий по английскому языку, предусмотренных учебными планами конкретных вузов [4, с. 193].

Содержание обучения письму включает ряд компонентов: лингвистического, методического и психологического. Суть лингвистического компонента по обучению письменной речи заключается в возможности использования письма как средства по изучению иностранных языков. В его содержание входит использование орфографии, правописания, системы правил по использованию письменных знаков в ходе написания слов; записи, основная функция которых заключается в глубоком осознании написанного и максимального его запоминания; письменной речи, написании писем, рефератов и аннотаций. Суть следующего компонента – методического, заключается в овладении ряда рациональных приемов по усвоению графики, орфографии иностранного языка, овладения записями, процессами аннотирования, реферирования с целью его результативного усвоения. Психологический компонент изучения письменной речи заключается в формировании графического и орфографического навыка и умения использовать их в ходе выполнения письменных заданий.

Основой современных методик обучения письменной речи иностранным языкам является техника «креативного письма». Реализация данной техники подразумевают выполнение упражнений, обладающих продуктивным характером с самыми разными степенями сложности, с разнообразными формами и содержанием. Данную технику письма можно использовать на любых этапах в обучении. Следует отметить три важнейших условия: цели обучения; принципы, методы и приемы обучения; учебный контроль [4, с. 197].

Упражнений, основанных на технологии креативного письма, множество. Они выполняются в письменной форме, и содержатательно обладают речевым творческим или полутворческим характером.

Система обучения английскому языку предполагает рациональное соотношение аудиторных, лабораторных и самостоятельных занятий, целесообразное распределение видов работы между ними. Она лежит в основе создания всех учебно-методических материалов, обеспечивающих учебный процесс. Обучение английскому языку в неязыковом вузе предусматривает достаточно высокий уровень формирования умений и навыков в разных видах письменной речи: с одной стороны, это облада-

ние рядом графических навыков, орфографических, пунктуационных, а также лексико-грамматических и композиционных, с другой – письменное общение на иностранном языке [5, с. 143].

Целью первого этапа обучения является развитие коммуникативной компетенции, которая должна быть сформирована у обучаемого по завершении второго этапа. Она необходима для «...иноязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях науки и техники, а также для делового профессионального общения» [5, с. 145].

Итогом обучения должно стать формирование умений и навыков в изучающем и ознакомительном видах письменной речи, а также умений, необходимых для участия в планируемой переписке.

Достижение целевых умений предполагает такую организацию процесса обучения письменной речи английского языка, студентов в неязыковом вузе, при которой все виды речевой деятельности развиваются в комплексе. Это диктуется необходимостью интенсификации преподавания иностранных языков, так как повышение эффективности учебного процесса в целом и аудиторных занятий в частности состоит в использовании наиболее рациональных путей обучения [6, с. 157].

Одним из них является одновременное обучение различным видам письменной речи – взаимосвязанное обучение. Смысл его сводится к следующему: различные виды речевой деятельности имеют как специфические, так и общие черты. Используя общие черты различных видов речевой деятельности, можно, развивая определенные умения и навыки в одном её виде, обеспечить одновременное развитие умений и навыков в другом. В данном случае имеет место неосознанный перенос умений и навыков из одного вида речевой деятельности в другой.

При взаимосвязанном обучении письменной речи английского языка студентов в неязыковом вузе используется общий языковой материал, специальная направленность упражнений и определенное временное соотношение работы над различными видами письменной речи в рамках аудиторных занятий.

В основу взаимосвязанного обучения письменной и устной речи положены общие черты этих видов речевой деятельности в психологическом и лингвистическом планах: общая физиологическая основа; характер процессов смысловосприятия – смысловыражения; общие механизмы осмысления, памяти, вероятностного прогнозирования; общая лингвистическая основа, проявляющаяся в общности стиливых черт и общих языковых средств выражения [6, с. 159].



Рис.1. Упражнения и задания при обучении письменной речи английского языка студентов в неязыковом вузе [1, с. 97].

Взаимосвязанное обучение английского языка студентов в неязыковом вузе носит регулярный характер. Существует единый комплекс целей, состоящий как в развитии лексических и грамматических навыков, так и речевых умений.

Для практического овладения иностранным языком необходимо, чтобы студент упражнялся в устной и письменной речи. Под письменной речью подразумевается умение сочетать слова в письменной форме для выражения своих мыслей в соответствии с потребностями общения. Оба процесса неразрывно связаны и основаны на трех видах навыков – лексических, грамматических и произносительных. Студенты должны уметь воспринимать разные типы моно- и диалогической речи на общенаучные темы, воспринимать в тексте содержательные блоки, выделять в них главную, дополнительную и избыточную информацию. Студенты должны уметь реагировать на высказывание собеседника, выражать сомнения, несогласие, поддержку, задавать уточняющие вопросы и т. д. Также они должны построить собственное письменное речевое высказывание с учетом ситуации, сформулировать тезис и аргументировать его, начать, прервать, продолжить и завершить общение [7, с. 160].

В качестве особенностей обучения письменной речи английского языка студентов в неязыковом вузе можно выделить ее роль больше как средства, чем цель обучения, так как студенты неязыкового высшего учебного заведения должны владеть навыками письменной речи только необходимой при освоении лексико-грамматического материала, и при формировании умений и навыков чтения и устной речи. Техника обучения письменной речи заключается в овладении техникой письма, освоении орфографии новых лексических единиц, письменном выполнении разных упражнений, способствующих наилучшему изучению языковых материалов, необходимых при развитии и совершенствовании умений и навыков устной речи и чтения на английском языке.

Основными методами при обучении письменной речи английского языка студентов в неязыковом вузе являются упражнения и задания. Комплекс упражнений и заданий при обучении письменной речи состоит из трех этапов: побудительный – мотивационный; наполнительный; аналитико-синтетический [7, с. 161].

Этот комплекс в графическом виде изображен на рис. 1. Задания и упражнения тесно связаны друг с другом и образуют комплекс. Можно сказать, что комплекс заданий и упражнений лежит в основе системы обучения письменной речи английского языка студентов в неязыковом вузе и представляет собой организованные и взаимосвязанные действия студентов, направленные на достижение конкретной учебной цели при формировании навыков и умений.

Данный комплекс упражнений и заданий при обучении письменной речи английского языка студентов в неязыковом вузе позволяет: отрабатывать навыки написания эссе, писем, открыток, рассказов; постепенно справляться с трудностями, выполнять задания в порядке усложнения; развивать у студентов возмож-

ность логически излагать свою точку зрения; отрабатывать правильное грамматическое построение предложений; семантически верно выбирать лексику по заданной теме (Рис. 1).

При этом обязательными характеристиками комплекса заданий и упражнений выступают: принцип научности и коммуникативной направленности всей системы, взаимообусловленности заданий и упражнений, их доступности, последовательности и повторяемости языкового материала, а также речевых действий. Главным фактором освоения данной техники является необходимость наличия в процессе обучения коммуникативной составляющей.

Ряд вышеприведенных видов заданий и упражнений является коммуникативным и обладает творческим характером. При выполнении данных работ стимулируется рост уровня эффективности изучения студентами английского языка, так как перед студентами ставятся задачи, вызывающие необходимость принятия адекватных решений, способствует развитию способности мыслить независимо и логически доказывать свою точку зрения при помощи письменной речи [7, с. 6].

Наиболее важной целью при обучении студентов письменной речи является формирование у них рецептивного и продуктивного лексического навыка. Определяющий фактор полного освоения данных навыков заключается в способности студентов использовать участки памяти, отвечающие за продолжительное сохранение информации для самостоятельного комбинирования необходимых слов и выражений с прочими структурными элементами. Лексический навык можно разделить на: продуктивный (устную и письменную речь), и рецептивный (чтение и устная речь). Действия, применяемые при формировании лексического навыка, являются психологическим элементом, на котором основывается процесс обучения студентов английскому языку.

Резюмируя вышесказанное можно говорить о том, что процесс обучения иностранному языку заключается в развитии ряда коммуникативных умений, таких как говорение, аудирование, чтение и письменная речь, а также процесс развития необходимых лексических, грамматических, фонетических и графических навыков.

На современном этапе развития образовательной системы необходимо минимизировать трудности, возникающие в процессе обучения, а значит – нужна организация такого обучения, при котором работа над иностранным языком позволяет обеспечить мобильный словарный запас, формирование условий для предупреждения их забывания и адекватного использования в письменной и устной речи. Сочетая в себе множество практических техник, современный коммуникативный подход уже доказал свою эффективность, став одним из главенствующих образовательных методов в успешном освоении языков. Вместе с тем, коммуникативный метод нарушает привычные границы консервативного подхода к изучению письменной речи иностранного языка, где основной акцент делается на грамматической составляющей.

Библиографический список

1. *Иностранные языки в высшей школе: методики преподавания, инновации, перспективы развития*: материалы международной конференции 12 декабря 2013 г., Пенза: ПГУАС, 2013.
2. Лихачева О.Н. Особенности компетентностного подхода в условиях модернизации российского высшего образования. *Научные труды КубГТУ*: электронный сетевой политематический журнал. Краснодар. 2016; 2. Available at: <http://ntk.kubstu.ru/file/828>
3. Джумадаева Р. Современные технологии обучения английскому языку. *Портал профессионального образования Чеченской республики*. Available at: <http://proffi95.ru/blogs/easy-english/sovremennye-tehnologii-obucheniya-angliiskomu-jazyku.html>
4. Баранова Е.Н. Модификация целей иноязычной подготовки специалистов технического профиля в контексте компетентностного подхода. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. 2011; 16: 191 – 202.
5. *Лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: традиции и инновации*: монография. Коллектив авторов под ред. В.П. Барбашова, И.И. Климовой, М.В. Мельничук, Л.С. Чикилёва. Москва: Финансовый университет, 2014.
6. Мельничук М.В., Бутенко Е.Ю. Лингвокультурологический аспект иноязычного письменного дискурса. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2016; 5: 156 – 160.
7. Мельничук М.В., Осипова В.М. Совершенствование навыков мышления высшего порядка в процессе обучения иностранному языку в лингвистическом вузе. *Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы*. Москва: Финансовый университет, 2016: 157 – 162.

References

1. *Inostrannyye yazyki v vysshej shkole: metodiki prepodavaniya, innovacii, perspektivy razvitiya*: materialy mezhdunarodnoj konferencii 12 dekabrya 2013 g., Penza: PGUAS, 2013.
2. Lihacheva O.N. Osobennosti kompetentnostnogo podhoda v usloviyah modernizacii rossijskogo vysshego obrazovaniya. *Nauchnye trudy KubGTU*: `elektronnyj setevoy politematicheskij zhurnal. Krasnodar. 2016; 2. Available at: <http://ntk.kubstu.ru/file/828>
3. Dzhumadaeva R. Sovremennyye tehnologii obucheniya angliiskomu yazyku. *Portal professional'nogo obrazovaniya Chechenskoj respubliky*. Available at: <http://proffi95.ru/blogs/easy-english/sovremennye-tehnologii-obucheniya-angliiskomu-jazyku.html>
4. Baranova E.N. Modifikaciya celej inoyazychnoj podgotovki specialistov tekhnicheskogo profilya v kontekste kompetentnostnogo podhoda. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova*. 2011; 16: 191 – 202.

5. *Lingvometodicheskie aspekty professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i innovacii*: monografiya. Kollektiv avtorov pod red. V.P. Barbashova, I.I. Klimovoj, M.V. Mel'nichuk, L.S. Chikileva. Moskva: Finansovij universitet, 2014.
6. Mel'nichuk M.V., Butenko E.Yu. Lingvokul'turologicheskij aspekt inoyazychnogo pis'mennogo diskursa. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2016; 5: 156 – 160.
7. Mel'nichuk M.V., Osipova V.M. Sovershenstvovanie navykov myshleniya vysshego porjadka v processe obucheniya inostrannomu yazyku v nelingvisticheskom vuze. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy*. Moskva: Finansovij universitet, 2016: 157 – 162.

Статья поступила в редакцию 02.02.18

УДК 81'25

Zubinova A.Sh., postgraduate, Department of Translation Theory and Practice, Kazan Federal University (Kazan, Russia),
E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

SEMANTIC AND STRUCTURAL TYPES OF COMPARISONS IN THE IDENTIFICATION OF S. KING. The problem of studying comparison as a trail involve such scientists as M.D. Kuznets, M.P. Brandes, Z.I. Khovanskaya et. al. The aim of this study is to investigate the semantic and structural types of comparisons in idiostyle of S. King. In this regard, the researcher examines 500 comparisons selected by a continuous sample from the works of S. King ("It", "Radiance", "Dream catcher", "1408" and "Carrie"). The conclusions made in this article can be used to study not only the works of S. King, but also the works of other writers. The author is going to continue to conduct a further study of other types of comparisons.

Key words: trails, comparison, types of comparisons, idiostyle of a writer.

А.Ш. Зубинова, аспирантка каф. теории и практики перевода, ФГАОУ ВПО «Казанский федеральный университет», г. Казань, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ СРАВНЕНИЙ В ИДИОСТИЛЕ С. КИНГА

Проблемой изучения сравнения как тропа занимались такие ученые как М.Д. Кузнец, М.П. Брандес, З.И. Хованская и др. Целью данного исследования является исследование семантических и структурных типов сравнений в идиостиле С. Кинга. В связи с этим нами было рассмотрено 500 сравнений, выбранные путем сплошной выборки из произведений С. Кинга («Оно», «Сияние», «Повесть снов», «1408» и «Кэрри»). Автор делает вывод о том, что сравнения С. Кинга характеризуются метафоричностью и яркостью, идейной и эстетической наполненностью, выполняют значительную описательную, эмоционально-оценочную и жанрообразующую функцию. Учитывая частотность употребления и выполняемые функции в тексте, сравнение представляется одним из основных маркеров идиостиля С. Кинга. Выводы, сделанные в этой статье, могут быть использованы при исследовании не только произведений С. Кинга, но и произведений других писателей. В дальнейших исследованиях нам кажется релевантным изучение других видов сравнений.

Ключевые слова: тропы, сравнения, типы сравнений, идиостиль писателя.

Проблема понятия «идиостиль» интересует многих лингвистов. Так, данным вопросом занимаются такие исследователи, как М.М. Бахтин, Н.С. Болотнова, В.В. Виноградов, В.М. Жирмунский, Ю.Н. Тынянов, Б.М. Эйхенбаум, Р.О. Якобсон и др. Главной целью данного исследования является выявление семантических и структурных типов сравнений в идиостиле С. Кинга и их соотношение в тексте. Для достижения данной цели были рассмотрены 500 сравнений в произведениях С. Кинга («Оно», «Сияние», «Повесть снов», «1408» и «Кэрри»).

В ходе работы над статьей мы использовали метод сплошной выборки для выявления сравнений в тексте и проведения качественного и количественного анализа приемов перевода; семантическое разграничение метафор было выполнено на основе выявления в сравнениях общих лексических компонентов (лексем-маркеров); для структурного деления используется типы сравнений И.Ю. Кочешковой (трехчленное номинативное, двучленное номинативное, двучленное адъективное, одночленное глагольное), статистический метод для подсчетов.

В современном мире важность и актуальность изучения проблемы фигур речи и тропов не подлежит сомнению (Т.Б. Макакова, Н.А. Сырма и др.).

Сравнение сопоставляет предметы, понятия, не отождествляя их, рассматривая их изолированно. И.Р. Гальперин отмечает, что сравнение имеет формальное выражение в виде таких слов, как: as, such as, as if, like, seem и др. [1, с. 157].

Согласно типизации И.Ю. Кочешковой, сравнения могут быть трехчленными номинативными, двучленными номинативными, двучленными адъективными, одночленными глагольными [2]. В произведениях С. Кинга встречаются все четыре структурных типа сравнений.

1) трехчленное номинативное (референт и агент существительные, эксплицирован референт, агент и основание). Трехчленных номинативных сравнений было выявлено 40 единиц:

Her face went just as red as the side of a fire truck and she curled her hands into fists and whooped at the sky.

Референт (P) – face, агент (A) – the side of a fire truck, основание (O) – red.

Mike thought of a light reply, something about how that would save him a room-service charge at least, but all at once **his tongue seemed as heavy as his legs** [2].

P – tongue, A – legs, O – heavy.

He turned around and very slowly edged himself out of the little space between the wall and the bed, **a space that now felt as narrow as a grave** [2].

P – space, A – grave, O – narrow.

Б) Двучленные номинативные сравнения состоят из эксплицированных референта и агента. Данная группа самая значительная – насчитывает 310 единиц:

the burning man's scream seemed to grow in volume, as **if he were a stereo** that was being turned up [2].

P – he, A – stereo.

"It's haunted," Mike said, and **as if the words had been a talisman**, the door of room 1408 slammed furiously shut, cutting off the light, cutting off the terrible buzz that was almost words [2].

P – words, A – talisman.

The chain hung unengaged, **the thumbbolt stood straight up like clock hands** pointing to six o'clock, but the door wouldn't open [2].

P – thumbbolt, A – clock hands.

В) Агент двучленного адъективного сравнения выражен прилагательным, образованный с помощью суффиксации или словосложения, референт и агент эксплицированы. Двучленных адъективных сравнений 26 единиц:

The Wheel began to slow and now they could hear the **metronome-like** tick-tock of the small wooden clapper sliding past the pins that divided the numbers [3].

Next morning she comes down and tries to put on this big act, but all day she's gettin paler an paler, and Mr. Ullman asks her, sorta **diplomatic-like**, would she like him to notify the state cops, just in case maybe he had a little accident or something [4].

Г) Одночленное глагольное сравнение состоит из эксплицированного агента, выраженного глаголом. Таких сравнений 120 единиц:

They were all just staring. I felt like I was frozen in ice [5].

Структурное разграничение сравнений позволяет рассмотреть функционирование каждого отдельного типа в тексте, проанализировать частотность использования той или иной группы в работах автора. Наиболее частотной группой является группа двучленных номинативных сравнений (310 единиц).

Семантическое деление выполнялось с помощью выявления общих лексических компонентов (лексем-маркеров), таким образом рассматривались сравнения, выражающие атмосферу ужаса, цвет, представителей фауны, предметы или понятия окружающего мира.

А) Сравнения с лексемой маркером отнесенности к области литературы ужаса являются часто используемой группой. К таким сравнениям относятся тропы, агент, референт или контекстное окружение которых выражены лексическими единицами, создающими пугающие образы. Таких сравнений насчитывается 124 единицы. К таким сравнениям, к примеру, относятся:

If so, the room had stolen its sweetness and melody and left only an atonal reedy drone, **like the wind blowing across a hole in a dead man's neck or a pop bottle filled with severed fingers**.

Both of Carrie's legs were smeared and splattered with it, **as though she had waded through a river of blood** [5].

Miss Desjardin cried out with surprise, and it occurred to her (the whole damn place is falling in) that this kind of thing always seemed to happen around Carrie when she was upset, **as if bad luck dogged her every step** [5].

Лексемами маркерами в данных примерах являются: a dead man's neck, a river of blood, bad luck.

Сравнения с такими лексическими компонентами являются значительным материалом для изучения, т.к. выражают жанровую отнесенность произведений к литературе ужаса. Часто мастерство автора выражается в создании сравнений, несущих атмосферу ужаса, без использования явных пугающих лексем.

Б) Сравнения с лексическим компонентом цвета, придают тексту выразительность и, в некоторых случаях, нагнетают атмосферу, если используются лексемы **red** и **black**. Всего было выявлено 35 единиц:

The spectacular incident of the stones serves **as a kind of red herring** in this respect [5].

This time it was Chris who coloured the blood slammed to her face in a sudden rush, **as if a red cloud had passed over some inner sun** [5].

В) Сравнения с лексическим компонентом, выражающим представителей фауны, обычно используются для описания характеристик персонажей, их поведения, внешности или характера. Было выявлено 115 единиц:

She stood like a patient ox, aware that the joke was on her (as always), dumbly embarrassed but unsurprised [5].

She looked like an ape [5].

Сравнения с лексическими компонентами цвета и представителей фауны описывают предметы, персонажей или события в произведениях. С помощью них текстам придается выразительность и яркость, создаются необычные сопоставления предметов.

Г) Сравнения с лексемой-маркером, выражающим предметы, чаще всего употребляются для описания окружающей действительности. Всего насчитывается 226 единиц. В структуре таких сравнений, наряду с основной лексемой-маркером, иногда встречаются абстрактные существительные:

They were yelling and throwing sanitary napkins at her when I walked in. Throwing them like.. like peanuts [5].

Cramps came and went in great, gripping waves, making her slow down and speed up like a car with carburettor trouble [6].

Таким образом, семантическое деление сравнений позволило выявить основные особенности данного тропа и его функционирование в тексте. Особенности и функции отражают групповую принадлежность сравнения. Так, группа сравнений с лексическими компонентами, выражающими атмосферу ужаса, отображают жанровую принадлежности произведений, т.к. участвует в создании атмосферы напряженности. Остальные три типа чаще выполняют описательную и эмоционально-оценочную функцию, придают выразительность, яркость и образность отрывкам.

Самыми частотными сравнениями в структурной типизации являются двучленные номинативные сравнения – 62%; в семантической – предметные (45%).

Сравнения С. Кинга характеризуются метафоричностью и яркостью, идейной и эстетической наполненностью, выполняют значительную описательную, эмоционально-оценочную и жанрообразующую функцию. Учитывая частотность употребления и выполняемые функции в тексте, сравнение представляется одним из основных маркеров идиостиля автора.

Результаты данного исследования могут быть использованы при исследовании не только произведений С. Кинга, но и произведений других писателей. В дальнейших исследованиях нам кажется целесообразным рассмотреть других видов сравнений.

В заключении следует отметить важность изучения тропов и фигур речи ввиду большого количества функций, выполняемые ими.

Библиографический список

1. Гальперин И.П. *Стилистика английского языка*. Москва: Высшая школа, 1981.
2. Кочешкова И.Ю. *Компаративные тропы как отражение авторского мировосприятия в творчестве Дж. Фаулза*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2004.
3. King S. *The Dead Zone*. Simon and Schuster. 2016.
4. King S. *The Shining*. Simon and Schuster. 2002.
5. King S. *Carrie*. Simon and Schuster. 2000.
6. King S. *Everything's Eventual*. Hachette UK. 2007: 365 – 403.

References

1. Gal'perin I.P. *Stilistika anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
2. Kocheshkova I.Yu. *Komparativnye tropy kak otrazhenie avtorskogo mirovospriyatiya v tvorchestve Dzh. Faulza*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2004.
3. King S. *The Dead Zone*. Simon and Schuster. 2016.
4. King S. *The Shining*. Simon and Schuster. 2002.
5. King S. *Carrie*. Simon and Schuster. 2000.
6. King S. *Everything's Eventual*. Hachette UK. 2007: 365 – 403.

Статья поступила в редакцию 22.01.18

УДК 811.111

Azarakov L.V., postgraduate, Institute of Philology and Intercultural Communication, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: lazarakov@mail.ru

Kaksin A.D., Doctor of Sciences (Philology), leading researcher, Institute of Humanities and Sayan-Altai Turkology, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: adkaksin@yandex.ru

Kutyaeva O.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Foreign Linguistics and Language Theory, Institute of Philology and Intercultural Communication, Katanov Khakass State University (Abakan, Russia), E-mail: kutyaeva@yandex.ru

FEATURES OF THE CONTEMPORARY ENGLISH DISCOURSE ABOUT LANGUAGES OF INDIGENOUS PEOPLES. The article deals with features of the contemporary English discourse about languages of indigenous people to define relevant characteristics for such languages and to show the style of general discussions about these languages in the context of the research approach formulation. The characteristics stand for such concepts as radical, native, exotic, original, unwritten, disappearing, minority (languages). The research approach is new concerning the indication of the languages to study and the features that are prior to be studied. The authors cite quotes of linguists – specialists in native languages to illustrate the research issues.

Key words: languages of indigenous people, unwritten languages, endangered languages, technique of studying and description, English discourse, tolerance.

Л.В. Азараков, аспирант Института филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: lazarakov@mail.ru

А.Д. Каксин, д-р филол. наук, вед. науч. сотр. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: adkaksin@yandex.ru

О.М. Кутяева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. зарубежной лингвистики и теории языка Института филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: kutyaeva@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА О ЯЗЫКАХ КОРЕННЫХ НАРОДОВ

В статье обсуждаются особенности современного англоязычного дискурса о языках коренных народов: каков набор актуальных характеристик для таких языков и стиль общих рассуждений о них, в том числе – в контексте формулирования исследовательского подхода. Под характеристиками понимаются определения следующего типа: коренные, аборигенные, экзотические, оригинальные, бесписьменные, исчезающие, миноритарные (языки). Исследовательский подход различается в отношении указания подлежащих изучению языков и тех их сторон, которые должны изучаться в первую очередь. В качестве иллюстраций приводятся фрагменты выступлений лингвистов – специалистов по аборигенным языкам.

Ключевые слова: языки коренных народов, бесписьменные языки, исчезающие языки, методика изучения и описания, англоязычный дискурс, толерантность.

О свойствах аборигенных бесписьменных языков, которые особенно привлекают современных исследователей, можно судить и по трудам европейских лингвистов (наиболее активных в этом отношении), и по программным заявлениям специалистов, занятых данной проблематикой. Прежде чем сделать свои выводы о характере дискурса, мы изучили статьи, тезисы и выступления лингвистов разных стран (преимущественно – европейских), посвященные *Endangered Languages* (по другой терминологии, *in the field target languages* 'языкам, изучаемым в полевых условиях') [1 – 3].

Указанные языки, распространенные преимущественно в Африке, Азии, Южной Америке, Австралии и Океании, называются чаще всего следующими терминами: *exotic, original, poorly studied, native, languages of indigenous people, languages of minorities, regional languages* (то есть как экзотические, оригинальные, малоизученные, туземные, аборигенные, языки коренных народов, языки меньшинств, региональные языки). Исследователи всегда интересовались такими языками: изучали разные их стороны, сравнивали с более изученными языками, описывали лингвистическую ситуацию в регионах их распространения [4 – 6].

Изучение списка языков, намеченных к изучению европейскими лингвистами, показывает, что их интересуют, прежде всего, экзотические языки, распространенные на всех континентах, но больше всего в Африке и Юго-Восточной Азии [3, с. 18 – 19]. В этом списке перечислены, по большей части, совсем не известные языки: *Siwi, Tago, Cangin, Sekpele, Ikaan, Efik, Korana, Kanjime, Aniakai, Qaget Baining, Longgu, Matanvat, Amurdak, Kata Kolok, Portuguese Creole* и другие.

Ко всем этим специфическим лингвистическим структурам применяется общее обозначение *endangered* 'подлежащие опасности / исчезающие'. Уже в этом определении заключен подтекст, относящийся к понятию толерантности: научная общественность озабочена положением этих языков и стремится сформировать условия, при которых факты исчезновения языков были бы сведены к минимуму. Очевидно, что в условиях глобализации эти языки, не будучи государственными, не будут иметь ценности даже в глазах носителей: владение ими не связано с карьерным ростом и коммерческим успехом вне пределов своей небольшой территории. По мере развития процессов информатизации и включения в глобальный мир периферийных сообществ такие, распространенные в странах третьего мира, языки будут все более подвержены опасности исчезновения.

Однако, пока эти языки ещё живут (функционируют), лингвистам интересно определить типы социолингвистических ситуаций в регионах проживания носителей этих языков и, далее,

определить факторы разного свойства (и негативные, и позитивные), связанные с развитием указанных языков в современных условиях. Вполне возможно, что в результате такого анализа будут найдены возможности приостановки негативного сценария для того или иного языка.

Чисто лингвистически задача состоит в следующем: необходимо в самой внутренней обстановке определить условия (факторы) разветвления языкового функционала, а для начала нужно зафиксировать сам язык в максимально большом объеме. Когда язык надежно документирован, легче вести последующую работу, которая по своему характеру достаточно разнопланова, направлена на собственно лингвистическое изучение, и на выработку рекомендаций по улучшению социолингвистической ситуации в регионе распространения исчезающего языка.

Толерантное отношение к этим языкам заключается также в стремлении зафиксировать их во всей полноте. Более конкретно, это выражается в реализации следующей стратегии: сначала необходимо набрать большой объем живого звучания, речи на этих языках (современные технические средства позволяют делать это быстро и надежно), а затем, по мере необходимости, переводить его в разные формы письма (в том числе – в лингвистическую транскрипцию и глоссированную запись). Европейские лингвисты ведут эту масштабную работу в рамках сформированных программ и с привлечением всего арсенала современных технических средств:

«In part to address this need, we designed a course to provide basic information on issues in language documentation, networking, funding possibilities, recording techniques, dissemination of results, proper care of results, and so forth. Each student proposed or actually undertook a documentation project of their choice. The results were highly informative and surprising, and very different from traditional language documentation projects. ... We will discuss the products which came out of our course and the ramifications they have for the future of fieldwork on severely endangered languages» [7, с. 12].

Таким образом, определенная постановка цели – предотвратить исчезновение бесписьменного языка – предполагает выбор технологий, методики изучения, шире – предопределяет совершенно определенный, выверенный подход к процессу документации (т. е. даётся установка на индивидуальный подход к каждому исчезающему языку):

«The South Eastern Huastec belongs to the Mayan family. It is spoken as a native language by about 1700 people in the region called La Huasteca north of the state of Veracruz, Mexico. This language is considered endangered because it is not transmitted to new generations any more; there is hardly anyone under 25 years of age who can speak it. This project is aimed to document

the usage of the language in all its varieties and to create a digital data base. It was financed by 8 months SOAS HRELP grant (Hans Rausing Endangered Languages Program, the School of African and Asian Studies of the University of London, UK) and a Mexican Government scholarship. The collection of the HSF primary data is going to be deposited with ELAR for long term archiving, where it will be accessible to other interested parties» [8].

Более подробно о современных подходах к документации исчезающих языков можно прочитать в сборнике тезисов участников «Программы документации исчезающих языков» Университета Лондона. Основные их положения сводятся к следующему.

Поступательное развитие современного общества требует сочетания традиционных, проверенных временем и новых подходов в крайне важном общем деле – деле сохранения и изучения языков и культур коренных народов. На сегодняшний день в этой сфере мы имеем и успехи (достижения), и проблемы. Узкими местами остаются недостаточная популяризация полученных результатов, не очень активное продвижение новейших технологий «показа» процесса и результатов научного поиска. Говоря о дальнейшей работе по обоим этим направлениям, можно выделить несколько самых действенных подходов, сочетающих традиционные представления и технологии последних десятилетий. В результате комплексного подхода можно и необходимо наладить постоянный социолингвистический (и культурологический) мониторинг (связанный с положением региональных языков и традиционных культур). Если смотреть объективно, нетрудно заметить, что в каждом отдельно взятом регионе репрезентируется своя модель развития языков. Хотя есть и общая тенденция: современное состояние определяется сочетанием традиционализма и возможностей адаптации. Не следует абсолютизировать тот взгляд, что в современном мире, принимающем все более глобальный характер, проблемы «мелких» общностей (народов) отходят на второй план. Ситуация сложная, диалектическая: верно и то, что в ряде стран преобладают ситуации, когда первична этническая, языковая «принадлежность» группы людей. Бывают и индивидуальные «крайние» случаи: сам индивидуум в вопросе своей национальной принадлежности относится индифферент-

но. Это незаметно ведет к ситуации «добровольного отказа от родного языка». Отдельные, специальные разделы (рубрики) искомого мониторинга должны отражать все нюансы, связанные с владением языком (с отношением к языку) представителями разных социальных групп. В результате правильно спланированной, удачно проведенной и осмысленной работы должно быть создано хранилище (архив, фонд, корпус), которым могли бы пользоваться и представители языкового сообщества, и ученые (причем не только лингвисты, но и представители «заинтересованных» смежных наук – этнографии, этнопсихологии и др.). Идеальный результат – аннотированный видео-корпус языковых ситуаций и аудио-корпус (архив) текстов разных типов и жанров. При этом само собой разумеется, что документация и последующая обработка собранного материала должны быть произведены с помощью современных технических средств и соответствующих компьютерных технологий, методик, программ (например, Flex, ELAN) [3, с. 16-17, 22 – 35].

Итак, основными особенностями современного англоязычного дискурса о языках коренных народов являются предпочтение одних определений другим и обоснование технологического подхода к документации исчезающих языков. Актуальные характеристики (применительно к языкам), избираемые отдельными группами лингвистов, могут быть различными: это зависит от общего характера рассуждений о таких языках. Если превалирует исследовательский интерес – язык называется экзотическим, оригинальным, малоизученным. Если во главу угла ставятся проблемы выживания этносов, сохранения языков – в ходу определения иного плана (коренные, аборигенные, исчезающие, подвергающиеся опасности, миноритарные). Общий подход различается также в отношении списка подлежащих изучению народов и языков. В частности, оформилась группа лингвистов, отдающих предпочтение методологии фиксации и изучения устной речи, представляющей язык живо и непосредственно. Толерантное отношение во всех этих случаях также проявляется, и достаточно явно: размышления ученых начинаются с выражения озабоченности фактом исчезновения языков и заканчиваются рекомендациями по улучшению социолингвистической ситуации в регионе распространения того или иного исчезающего языка.

Библиографический список / References

1. *I International Symposium on field linguistics: Abstracts*. Russian Academy of Sciences; Institute of linguistics. Moscow, 2003.
2. *III International conference on field linguistics: Abstracts of papers*. Russian Academy of Sciences; Institute of linguistics. Moscow, 2009.
3. *The Hans Rausing Endangered Languages Project: Annual Report 2011*. University of London. London, 2011. 36 pp.
4. Benedict P.K. Vocalic transfer: a Southeast Asia areal feature. *Acta Orientalia*. V. 40. Copenhagen, 1979: 229 – 252.
5. Hickey R. English in Asia and Africa: Origin and Structure. *Legacies of colonial English: studies in transported dialects*. Cambridge, 2004: 503 – 535.
6. Syder T. *“Walk This Way”: Verbs of Motion in Three Finno-Ugric Languages*. Uppsala, 2001.
7. Holton G., Berge A. Community language documentation: collaborative approaches to fieldwork with severely endangered languages. *I International Symposium on field linguistics: Abstracts*. Russian Academy of Sciences; Institute of linguistics. Moscow, 2003: 11 – 12.
8. Kondic A. An Attempt to Document an Endangered Language from Mexico. *III International conference on field linguistics: Abstracts of papers*. Russian Academy of Sciences; Institute of linguistics. Moscow, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.02.18

УДК 821.512.141

Kilmakova G.N., senior teacher, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia),
E-mail: kilmakova.gulsina@yandex.ru

THE ANIMAL MOTIF IN T. GARIPOVA'S EPIC NOVEL “BURYONUSHKA”. The article is dedicated to a study of origins of animalistic motif in T. Garipova's epic novel “Burenushka”. Literary images of Buryonushka cow, a light-brown horse with black mane and tail, and Kuk bure she-wolf are analyzed in detail in this research paper. The origins of these images are considered to be their folklore parallels of heavenly horse Akbuzat, cow Kungir-buga and saint wolf-leader. The author thinks that the animalistic motif is based on the reflection of zoolatry in the Bashkir mythology that is closely connected with the process of human's understanding the environment and his connections with nature. The article draws a conclusion that these images together help to solve a problem of the humanity, spiritual freedom, honor, morality and respect for the Mother Nature.

Key words: cult of animals, cow, Buryonushka, Kungyr-buga, Akbuzat, sky, wolf, woman, fortitude, prosperity.

Г.Н. Кильмакова, ст. преп., Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа,
E-mail: kilmakova.gulsina@yandex.ru

АНИМАЛИСТИЧЕСКИЙ МОТИВ В РОМАНЕ-ЭПОПЕЕ Т. ГАРИПОВОЙ «БУРЁНУШКА»

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ и Правительства РБ, проект 17-14-02605 «Этнофольклорная экспедиция по исследованию духовной и традиционной культуры иргизо-камеликских башкир».

Статья посвящена изучению истоков анималистического мотива в романе-эпопее Т. Гариповой «Бурёнушка». В данной научной работе подробно анализируются образы коровы Бурёнушки, коня Саврасого и волчицы Кук буре. Истоками этих образов считаются их фольклорные параллели – небесный конь Акбузат, корова Кунгыр-буга и священный волк-предводитель.

тель. Автор считает, что в основе анималистического мотива лежит отражение культа животных в башкирской мифологии и фольклоре, что связано с процессом познания человеком окружающего мира и его связями с живой природой. В заключении статьи делается вывод, что в романе эти образы животных в совокупности помогают раскрыть проблему человечности, духовной свободы, чести, нравственности и уважительного отношения к матери-природе.

Ключевые слова: культ животных, корова, Бурёнушка, Кунгыр-буга, Акбузат, небо, волк, женщина, сила духа, благополучие.

Анималистическая тема в какой-то степени является «вечной» темой в искусстве и литературе, а свое начало она берет с древней мифологии, фольклора. Одно из ярких направлений современной башкирской литературы анималистический мотив является малоизученным, поэтому целью нашей работы является анализ его истоков на примере романа-эпопеи Т. Гариповой «Бурёнушка». Роман состоит из пяти книг: «Сплетение судеб», «Надежда рядышком с печалью», «От чего соловушке не поется», «Звезды ночью горят», «Время крутых перемен». Время действия в романе охватывает весь XX век. Герои становятся свидетелями и участниками таких исторических событий, как кампании по раскулачиванию и созданию колхозов, Великая Отечественная война, развал СССР, «возрождение» демократии и «нового капитализма». В центре повествования – две деревни, Тиряклы и Таулы, однако сюжетные линии «прорываются» и до Москвы, Ленинграда, Сибири. В романе освещается вечная борьба между добром и злом, создается целая галерея запоминающихся, ярких образов башкирских женщин, хранительниц очага, продолжательниц жизни.

Роман пропитан народным духом, фольклорными мотивами. Т. Гарипова умело вплетает в канву романа легенды, предания, обычаи, песни, образы из башкирского народного эпоса. В романе «Бурёнушка» очень своеобразно отражается анималистический мотив через образы коровы Бурёнушки, коня Саврасого и волчицы Кукбуре. В основе этого мотива лежит отражение культа животных в башкирской мифологии и фольклоре, что связано с процессом познания человеком окружающего мира и его связями с живой природой. Образы животных в романе даются в тесной взаимосвязи с их фольклорной параллелью – небесного коня Акбузата, коровы Кунгыр-буга и священного волка-предводителя. З.П. Соколова отмечает, что тотемные животные выступали «опорными точками этнического мировоззрения, а затем эти образы получили художественно-эстетическую трансформацию в национальной литературе» [1, с. 45]. Также Г.Б. Хусаинов отмечает, что «в романе в композиционном плане выделяются особенные, контрастные две сюжетные линии. Одна из них связана с миром людей, другая – с миром животных» [2, с. 112]. Как известно, в сложную канву романа как самостоятельная линия вводится судьба нескольких поколений волков Кукбуре, живущих рядом с селениями Тиряклы и Таулы.

Роман начинается с песни Мадина о девушке, которая доит Бурёнушку. Образ маленькой Мадина, в последующем главной героини романа, и образ Бурёнушки изображены в тесной взаимосвязи. Перед глазами читателя пронесется вся жизнь Мадина – с детских лет до обретения статуса бабushки. В романе судьба женщины описывается на протяжении всего исторического времени и последовательно прослеживается из поколения в поколение: внуки, дочери, матери, бабushки [3, с. 6].

В романе образ коровы Бурёнушки тесно связан с образом коровы из башкирского эпоса «Кунгыр-буга» и, проводя параллели между этими образами, можно проследить некоторые общие мотивы и идеи. Как известно, культ коровы (быка) – это символ плодородия, силы, кормилицы, воплощение земного блага, богатства и счастья. Эти понятия в башкирском языке тесно связаны со словом «кот», которое означает душу, жизненную силу, счастье, удачу, этимология слова связана с древнетюркским «qut» «жизненная сила», «душа», «счастье» [4, с. 101]. Слово «кот» применяется и по отношению к скоту – «мал кото». Как отмечает известный ученый-фольклорист М.М. Сагитов, в эпосе «Урал-батыр» бык олицетворяется как тотемное животное, прародитель всего скота, приносящий изобилие башкирскому народу и являющийся их защитником [5, с. 195].

Кунгыр-буга в одноименном эпосе является потомком священного быка, вышедшего со дна озера Шульган, который описывается и в эпосах «Урал-батыр» и «Акбузат». По свадебному обычаю башкир, провожая девушку в дом жениха, с пожеланиями новой семье благополучия и счастья, в приданое давали скот. То же самое прослеживается в сюжете эпоса «Кунгыр-буга»: старик после свадьбы дочери Тандысе отдает в приданое половину стада, потомков священного быка. Видный ученый-фольклорист А.Н. Киреев утверждает, что стадо животных необходимо для

существования семьи, для ее продолжения и укрепления [6, с. 111]. Другой ученый-фольклорист С.А. Галин в своих исследованиях также отмечает, что стадо животных выступает в сказании как форма собственности, имущества и неотделимый атрибут семьи. [7; 81]. Это очень ярко отражено в первой части романа «Бурёнушка».

В годы Великой Отечественной войны у семьи Мадина отбирают единственную кормилицу, недавно отелившуюся корову, ссылаясь на то, что якобы у отца, который в это время был на фронте, есть долги перед государством. Корову конфискуют, что явилось тяжелой утратой для семьи, которая после чего оказалась на грани голодной смерти: «После того, как конфисковали Бильдяш (увели на колхозную ферму), в избе Насибуллиных воцарилась унылая тишина, какая устанавливается после выноса покойника...» [8, с. 13]. Мать Мадина Гульбану, с целью восстановить справедливость и вернуть семейную собственность, едет в районный центр. По дороге домой на ее пути встречается волчья стая. Она погибает. Как видно, после ухода коровы из дома вместе с ней уходит благополучие, счастье, кот и приводит к смерти хозяйки, к несчастью. Таким образом, если в эпосе «Кунгыр-буга» скот является символом благосостояния, имущества, то в романе «Бурёнушка» корова изображается как источник жизни.

Сюжетная линия, связующая роман «Бурёнушка» с эпосом «Кунгыр-буга», не прерывается и во второй части произведения. В деревенском концерте женский хор исполняет песню Тандысы, героини эпоса «Кунгыр буга». Руководит хором Мадина:

Где искать их? Вот беда!

Убрели невесту куда.

Кунгыр-буга, хау, хау!

Кунгыр-буга, хау-хау!

Сам автор романа об этой песне говорит, что, хотя слова песни обыденные, простые, но с ними связана легенда, питающая гордость народа. В поисках отбившейся от стада коровы с телятником – Кунгыр-буги, в данной временной плоскости Бурёнушки, героиня легенды Тандыса обнаруживает удобный путь по хребтам Урала. Именно она впоследствии станет военной дорогой башкир, благодаря которой они одерживали славные победы, защищая родную землю от иноземных захватчиков. В данном отрывке автор показывает некую связь Кунгыр-буги и Бурёнушки, а образ первой дается в тесной взаимосвязи с героиней эпоса Тандысой. Образ Бурёнушки же связан с героиней романа Мадинай.

Когда Мадина устраивается на работу в ферму дояркой, ей дают первотелок. Среди них была и Бурёнушка. В первое время Бурёнушка была упрямой, непослушной, во время первой дойки она даже лягнула Мадину копытом в грудь, после чего она навсегда потеряла способность петь как раньше. Со временем Мадина смогла приручить Бурёнушку и она стала ее любимницей. Коровы стала в два раза давать больше молока, чем остальные. Но завидливая Галима, боясь, что Мадина опередит ее в надоях, отравила Бурёнушку. Прощаясь с Бурёнушкой, Мадина произносит такие слова: «Прощай, Бурёнушка! Прижавшись к твоему теплему боку, я искала утешения, когда одолевали горести. Ты любила людей – сколько молока им давала, сколько потомства оставила. Наверно, высокие чувства присущи не только людям – и ты была наделена ими. Может, ты из потомства Кунгыр-буги, породившей легенды? По дремучему лесу, именуемому жизнью, по опасной тропе, на которой путников подстерегают хищники, мы прошли немалый путь» [8 там же; с. 535]. Героиня в своем монологе образно сравнивает путь Тандысы со своим жизненным путем, который тоже был нелегким. Как известно, в эпосе «Кунгыр-буга» Тандыса уходит на поиски стада и проходит очень тяжелый, тернистый, полный опасностей путь и находит свое стадо. Сегодня этот путь называют «Дорога Кунгыр-буги».

Как известно, в произведениях устного народного творчества «сильные образы» связаны, в основном, с мужскими образами и верным спутником конем, однако, в романе Т. Гариповой «Бурёнушка» символом силы духа, благополучия и счастья является образ женщины и коровы. И песню о Бурёнушке также поют

женщины. Это намек автора на то, что продолжателем жизни на земле и символом плодородия, силы духа является именно женщина [9, с. 367].

Основную идею романа помогает раскрыть панно Хашима «Кунгыр-буга», где «описаны горы, леса, скалы, корова с теленком, женская фигура, у которой ноги избиты до крови, во взгляде угадывается удивительная сила духа...». В этой женщине Мадина угадывает образ Тандысы, а в ее глазах она уловила черты лица своей матери. Как и Тандыса, которая идет за своим скотом, за своим благосостоянием, так и Мадина, сопротивляясь испытаниям судьбы, идет за своим счастьем [10, с. 205].

Автор подчеркивает, что в образе Тандысы воплотился образ попечительницы скота – главного в прежние времена богатства башкирского народа, от которого зависели его благополучие и счастье. [9 там же; с. 654]. В тяжелые времена, когда склонились головы мужчин, женщины, оказались намного сильнее по духу, они не потеряли надежды и смогли сохранить свое достоинство и честь. Поэтому символично имя внучки Мадина, которая была названа в честь героини эпоса.

В романе анималистический мотив проявляется и в образе волчицы Кук буре, судьба которой связана с образами Барсынбики-Фаузии, Ихсанбая и Мадина. Как известно, образ волка также является священным тотемным животным для башкир. В различных преданиях, легендах и сказках, а также в поверьях, обычаях и народных праздниках башкир волк выступает не только как культовое животное, но и как далекий первопродок, прародитель, покровитель и защитник [11, с. 43]. Поэтому в башкирском фольклоре очень много преданий и легенд о возникновении родов и племен, связанных с образом волка. Также в легенде о происхождении этнонима «башкорт» повествуется о том, что как далекие предки башкир, идя за волком, очутились в прекрасных местах, где и живут по сей день. Поэтому они себя называли «людьми, пришедшими за главным волком» (баш «главный», корт – «волк»). Отсюда и название народа – башкорт [12; 45]. Также происхождение этнонимов родовых подразделений «Буре» («Волк») у бурзянского, тангаурского, кыпчакского, илькей-минского, катаянского, кыпчакского, мурзаларского, сальютского племен связаны с образом волчицы-прародительницы [11 там же, с. 45]. Таким образом, с давних пор волк для башкир является особым животным. Во многих случаях волк рассматривается как священное животное, приносящее человеку добро, и содержит в себе идеи нравственности, духовной чистоты [13, с. 38].

В романе-эпопее «Бурёнушка» волки даются в двух разных образах: как образ духовного предводителя, священного защитника, воплощающий нравственные идеи, и образ, отражающий зло и жестокость. К образу духовного предводителя, священного защитника можно отнести образ Белой волчицы и Кук буре. Бабушка Барсынбики-Фаузии Кукхылу рассказывает легенду о Белой волчице. В этой легенде говорится, что в древние времена Белая волчица спасла их племя от злых волков и привела на Урал. Белая волчица для всего рода Барсынбики является священным символом удачи. Священность ее образа также отражается и в ее имени: белый цвет (ак төс) воспринимался как символ дневного света, признак верхних небесных сфер, олицетворяющих облака, свет, а потому за белым цветом издревле закреплялся образ блага, святости, чистоты, зарождения дня и жизни. У башкир, как у многих народов мира, белый цвет соотносится с верхней небесной зоной [14, с. 16]. Другая волчица Кук буре воспитывается человеком и в романе тоже является источником удачи, счастья и нравственности. Когда она уходит за волком Узаманом в лес, ее хозяин Ихсанбай теряет все: семью, мать, дом и богатство. Также можно отметить, что Кук буре является дальним потомком Белой или Небесной волчицы, так как слово «кук» («синий») на языке тюрков означает «небо», указывая на ее священность.

Образ волка помогает в романе раскрыть идею нравственности. Как уже говорилось выше, образ Кук буре тесно связан с образом Барсынбики и Мадина. Например, связь Мадина и Кук буре показывается в эпизоде, как Мадина спасает ее от растерзания дворовых собак, когда она еще была щенком и за содеянное доброе дело Кук буре отвечает тоже благодарностью: когда Мадина, заблудившись во время пурги, оказывается в окружении стаи волков, волчица спасает её, расплатившись своей жизнью.

В другом эпизоде Кук буре убивает двух близнецов Гульбану Янтимира и Биктимира. Как известно, эти дети родились от её родного брата-близнеца Ихсанбая. Автор здесь показывает,

что сама природа против кровосмешения, которая запрещена предками с давних времен и приносит огромный вред здоровью нации. Также Т. Гарипова поднимает проблему генофонда и призывает знать свои корни.

Проблема нравственности показывается также в эпизоде смерти Ихсанбая. Он умирает в лесу среди волков. Этот образ вообрал в себя многие отрицательные качества человека, он морально и душевно низкий человек, содеянное им зло возвращается к нему же самому. Даже у волков этот человек вызывает лишь отвращение. Для примера можно привести отрывок из романа: «Да, он не опасен, вызывает лишь отвращение и презрение. Белолобый задрал заднюю лапу, выпустил желтую струю. Ветер отнес брызги на лицо человека. ...Вслед за вожакom продавали то же самое остальные самцы. Волки торжествовали: ты слишком вознесся, человек, оторвался от матери-природы, большего уже не заслуживаешь». Человек, потерявший свои человеческие качества, гуманность, умирает жалкой смертью [8, с. 387].

Другая группа образов волков дана в романе в негативном ключе: они убивают мать Мадина Гульбану, нападают на скот. Эти образы также помогают раскрыть идею, что в человеческом обществе тоже есть такие жестокие, озлобленные люди, которые, пользуясь своей силой, властью, принижают и обижают слабых.

Анималистический мотив в романе отразился и в образе коня, самым ярким из которых является – Саврасый. В башкирском фольклоре образ коня и его богатыря очень популярен. Священным прародителем современных башкирских коней является Акбузат, волшебный небесный конь-тулпар, обладающий способностью летать по небу и совершать другие чудеса. Он родился и вырос на небе и стал символом могучей созидательной силы, свободы [15, с. 214].

Символом свободы в романе является образ Саврасого – коня колхоза «Алга». Вот как автор описывает внешность Саврасого: «Грудь у него широкая, ноги точеные, брюхо подтянуто, шерсть блестит, точно у соболя» [8, с. 255]. В районных скачках он всегда приходит первым, он – лучший скакун в своей округе. За ним с малых лет ухаживает конюх Хусаин, который с большой любовью относится к лошадям. Когда скакуна готовили к очередным скачкам на сабантуе, за день до праздника ночью какой-то злоумышленник ранил его ногу. Из-за этого он не может участвовать на скачках, Хусаин его оставляет в конюшне. Ему обламывают «крылья», закрывают, ограничивают в «возможности летать» – участвовать в скачках, в протест этому он ломает все ограждения и поднимается на склон Шайтан-горы, бросается вниз со скального выступа. Автор посредством данного образа указывает на желание героев романа, которые не согласны жить в обществе рабов и несправедливости, обрести духовную свободу [9, с. 368].

В романе образы коней раскрывают также и тему дружбы. В годы войны кони фронтовых друзей Аюла и Абдельхата Чубарый и Игренька сдружились. «Когда Игренька пал, сраженный осколком мины, из глаз Чубарого горошинами покатались слезы. Как он ржал, как бил копытом по земле, стараясь поднять дружка! Потом перестал есть, исхудал...» [8, с. 187]. Этот момент показывает, что даже между животными может быть дружба и им сложно принять смерть близкого друга.

В романе в нескольких моментах упоминается образ Урал-батыра и Акбузата. Когда Мадина рассказывает своим дочерям Кукхылу и Кюнхылу эпос «Урал-батыр», Кюнхылу говорит, что Савраска, по словам дяди Хусаина, потомок коней, вышедших из подводного царства. В романе раскрывается мощная эмоционально-воспитательная сила древних башкирских эпосов, автор подчеркнуто показывает, что через священные образы Урал-батыра, его верного друга-коня Акбузата эпос помогает юным поколениям отличить добро от зла, подает пример благородства, уважительного отношения к матери-природе, воспитывает любовь к животным.

Данные образы животных в романе в совокупности помогают раскрыть проблему человечности, духовной свободы, чести, нравственности и уважительного отношения к матери-природе. Как видим, образы животных, которые являются священными для башкир, перешли из фольклора в литературу. Так и в романе-эпопее Т. Гариповой «Бурёнушка» истоками анималистического мотива являются образы животных, которые широко представлены в духовном наследии башкирского народа – в фольклоре.

Библиографический список

1. Соколова З.П. *Животные в религиях*. Санкт-Петербург, 1998.
2. Хусаинов Г.Б. *Поэтика башкирской литературы*. Ч. I. Теоретическая поэтика. Уфа: Гилем, 2006.
3. Киндикова Н.М. Алтайский и башкирский роман: типология тем, сюжетов, образов. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014; Т. 20; 2011–2015. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/54666.htm>
4. Хисамитдинова Ф.Г. *Мифологический словарь башкирского языка*. Москва: Наука, 2010.
5. Сагитов М.М. *Древние башкирские кубаиры*. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1987.
6. Киреев А.Н. *Башкирский народный эпос*. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1970.
7. Галин С.А. *Башкирский народный эпос*. Уфа: Аэрокосмос и ноосфера 2004.
8. Гарипова Т.Х. *Бурёнушка*. Уфа: Книга, 2009.
9. Гареева Г.Н. *Башкирские прозаики*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2012.
10. Кильмакова Г.Н. Образ коровы в романе Т. Гариповой «Бурёнушка» и в башкирском эпосе «Кунгыр-буга» (сравнительно-сопоставительный аспект). *Народы Евразии: История. Культура. Языки*. Тезисы докладов всероссийской (с международным участием) конференции. Горно-Алтайск, 2017: 201 – 205.
11. Илимбетова А.Ф., Илимбетов Ф.Ф. *Кульм животных в мифоритуальной традиции башкир*. 2-е изд. Испр. и доп. Уфа: Гилем, 2012.
12. *Башкирское народное творчество. Легенды, предания*. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1980: 63 – 83. (на башк. яз).
13. Хуснуллина Р.Д. Волк как национальный образ-архетип в современной башкирской прозе. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2014; 26 (355). Филология. Искусствоведение. Вып. 93: 120 – 124.
14. Хакимьянова А.М. *Башкирские народные лирические песни: поэтическое своеобразие жанра*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2014.
15. Кильмакова Г.Н. Из истории изучения образа мифического богатырского коня Акбузата. *Вестник Бурятского государственного университета*. Филология. 2012; 10: 214 – 217.

References

1. Sokolova Z.P. *Zhivotnye v religiyah*. Sankt-Peterburg, 1998.
2. Husainov G.B. *Po`etika bashkirskoy literatury*. Ch. I. Teoreticheskaya po`etika. Ufa: Gilem, 2006.
3. Kindikova N.M. Altajskij i bashkirskij roman: tipologiya tem, syuzhetov, obrazov. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2014; T. 20; 2011–2015. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/54666.htm>
4. Hisamitdnova F.G. *Mifologicheskij slovar` bashkirskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 2010.
5. Sagitov M.M. *Drevnie bashkirskie kubairy*. Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1987.
6. Kireev A.N. *Bashkirskij narodnyj `epos*. Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1970.
7. Galin S.A. *Bashkirskij narodnyj `epos*. Ufa: A`erokosmos i noosfera 2004.
8. Garipova T.H. *Burenushka*. Ufa: Kitap, 2009.
9. Gareeva G.N. *Bashkirskie prozaiki*. Ufa: RIC BashGU, 2012.
10. Kil'makova G.N. Obraz korovy v romane T. Garipovoy «Burenushka» i v bashkirskom `epose «Kungyr-buga» (sravnitel'no-sopostavitel'nyj aspekt). *Narody Evrazii: Istoriya. Kul'tura. Yazyki*. Tezisy dokladov vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) konferencii. Gorno-Altajsk, 2017: 201 – 205.
11. Ilimbetova A.F., Ilimbetov F.F. *Kul't zhivotnyh v miforitual'noj tradicii bashkir*. 2-e izd. Ispr. i dop. Ufa: Gilem, 2012.
12. *Bashkirskoe narodnoe tvorchestvo. Legendy, predaniya*. Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1980: 63 – 83. (na bashk. yaz).
13. Husnullina R.D. Volk kak nacional'nyj obraz-arehtip v sovremennoj bashkirskoj proze. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 26 (355). Filologiya. Iskuststvedenie. Vyp. 93: 120 – 124.
14. Hakim'yanova A.M. *Bashkirskie narodnye liricheskie pesni: po`eticheskoe svoeobrazie zhanra*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2014.
15. Kil'makova G.N. Iz istorii izucheniya obraza mificheskogo bogatyrskogo konya Akbuzata. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologiya. 2012; 10: 214 – 217.

Статья поступила в редакцию 18.12.17

УДК 82-1/-9

Kosheleva A.L., Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Literature, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: khakhaukal@mail.ru

ALTAIAN POET SH. SHATINOV AND KHAKASS POET G. MAERKOV: CONTENT-AESTHETIC CONVERGENCE OF THE ETHNO-WORLD CONCEPT. The article makes an attempt to correlate “voices” of the Altaian “kaichi” Shatra Shatinov and the Khakass “khaidzhi” Gennady Maerkov, glorifying unique beauty of the Sayan-Altai – Altai and Khakassia, dignified and full of travails “hoary antiquity” of Altaian and Khakass peoples, who know value of the big and small Motherland, respect a woman-mother and the elders’ wisdom and use in their creative work content-related multitasking functionality of national symbols – “yurt”, “hitching post”, “chatkhan”, “topshur”, “barrow”, “stone letters” – steles “argamak”. However, in the linguistic aspect each of them represents their ethno-world in their own way: the Altaian Shatinov – in the native “throat” Altai language, the Khakass philologists Maerkov – in the “powerful” Russian language. But the purpose of each of them is great and worthy: forward-looking and desire to be heard by descendants.

Key words: creative work, concept, world view, mainstream, tradition, folklore, diglossia.

А.Л. Кошелева, д-р филол. наук, зав. сектором литературы, ГБНИУ РХ «Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории», г. Абакан, E-mail: khakhaukal@mail.ru

АЛТАЙСКИЙ ПОЭТ Ш. ШАТИНОВ И ХАКАССКИЙ ПОЭТ Г. МАЕРКОВ: СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА КОНВЕРГЕНЦИИ КОНЦЕПТА ЭТНОМИРА

В данной статье сделана попытка соотнести «голоса» алтайского «кайчи» Шатра Шатинова и хакасского «хайджи» Геннадия Маеркова, воспевающих неповторимую красоту Саяно-Алтая – Алтая и Хакасии, достойную и полную испытаний «седую старину» алтайцев и хакасов, знающих цену большой и малой Родины, почитающих женщину – мать и мудрость стариков, талантливо использующих в своем творчестве содержательную многофункциональность национальных символов – «юрта», «коновазы», «чатхан», «топшур», «курган», «каменные письма» – стелы, «аргамак». Однако в лингвистическом ракурсе каждый из них по-своему репрезентирует свой этномир: алтаец Шатинов – на родном «гортанном» алтайском языке, хакас References– филолог Маерков – на «мощном» русском языке. Но велика и достойна цель каждого из них: устремленность в будущее, желание быть услышанными потомками.

Ключевые слова: творчество, концепт, миропонимание, мейнстрим, традиция, фольклор, диглоссия.

Они – сыновья двух древних тюркских народов Саяно – Алтая: Шатинов Шатра Пепишевич (1938 – 2009) – алтайцев и Маерков Геннадий Матвеевич (1937) – хакасов. При этом они ровесники, где-то очень похожие по почерку интерпретации каждый своего этномира. Дорогу в большую жизнь оба начали с филологического факультета пединститута – один в Горно-Алтайске, другой – в Абакане. И посыл один – большая любовь к литературе, а где-то по блокнотикам утаивались первые стихи, первые пробы пера. После окончания второго курса института Шатра Шатинов уходит на работу в редакцию газеты «Алтай-дын Чолмоны»: слово рвалось на свободу. «Стихи мои, – пишет в «Автобиографии» Ш. Шатинов, – начали выходить в газете, в альманахе, в сборниках молодых авторов... Был корректором, литсотрудником, затем работал в издательстве редактором детской литературы. Работая над рукописями и переводами художественных произведений, я почувствовал недостаточность своих знаний» [1, с. 71].

В 1961 году Шатра уезжает в Москву и поступает в Литературный институт им. А.М. Горького. В 1963 году вышел первый сборник стихов «Родная земля» («Öskön jerim»), героем которого стал «гармонично развитый человек со своим мировоззрением», очень похожий на самого автора стихов. И вот этот поэт, молодой, неугомонный и непокорный, вдруг решительно порывает с размеренной студенческой жизнью, подчиняясь зову «странствий» и разительных перемен.

Годы «странствия» после института, – продолжает в «Автобиографии» Ш. Шатинов, – были моими самыми прекрасными годами, полезными для литератора. Побывал я в Казахстане, в Средней Азии, на Кавказе, в Крыму, на Украине, в Прибалтике, на Кольском полуострове, в Воркуте, Свердловске» [1, с. 71]. Вернувшись домой, работал завклубом, маляром, литсотрудником газеты, директором Дома народного творчества, издал сборник стихов «Настал день» («Күнkelди») (1966). А впереди – учеба на философском факультете Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова и такая разная жизнь, и творчество, творчество: поэтические сборники – «Охотничий рог» (1969), «Тихие звезды» (1974), «Луна у колыбели» (1982), «Каменные айлы» (1988), «Хоровод» (2004), «Годы и струны» (2005) и повесть «Талисман» (1971) на алтайском языке. Ш.П. Шатинов – член Союза писателей России (1978), Народный писатель Республики Алтай, лауреат Государственной премии Республики Алтай им. Г.И. Чорос-Гуркина, Почетный гражданин МО «Усть-Канский район», талантливый поэт, мастер алтайского классического стиха, переводчик на алтайский язык русской и зарубежной классики – поэзии, драматургии, творчества национальных писателей.

Начиная от 1960 года и до конца 90-х беспокойная, насыщенная, но несколько иная жизнь захватила Геннадия Маеркова. После окончания филфака Абаканского пединститута он – преподаватель, директор школы, заведующий районо, партийный и профсоюзный работник по весям Хакасии и Красноярского края. И в этих напряженных, порой сложных трудовых буднях он искал ответ, как рассказать о славном героическом прошлом родной земли, своего древнего народа, воспеть прекрасное и возмутиться недостойным. Выкраивалось драгоценное время для творчества, его систематизации: стихи, подборки стихов публикуются в региональных СМИ, журналах, альманахах. Очень требовательный к своему слогу и слогу, он лишь в 2003 году издает свой первый сборник стихов – «Год лошади порой встречают», открывший дорогу последующим поэтическим изданиям и сборникам: «В тысячелетия падают века» (2004), «Напевы грустные чатхана» (2006), поэма и сборник «Самохвал» (2010, 2011), «Жарки Хакасии моей» (2012). В этом же году (год 75-летия автора) издается юбилейный сборник «Куда спешишь, летишь ты, Время?», вобравший в себя то лучшее, состоявшееся, что было написано ранее. Хакас, прекрасный преподаватель русского языка и литературы, Г.М. Маерков рассказывает о самом заветном – хакасском и общечеловеческом, языком Пушкина. Раскрывает темы большой и малой Родины, матери, темы, передающие глубокие размышления о прошлом, непростые, порой тревожные – о настоящем, грустные, элегические и философичные стихи напоминают о быстротекущих, «летающих» Времени и Жизни, нежные, эмфатические лирические строки посвящены родной природе, любви, назидание, строгость, а порой и горький упрек звучат в строках, касающихся проблем этики, экологии. Г. Маерков – член Союза писателей России (2007) – поэт русскоязычный, репрезентирующий в мейнстрим большой многонациональной литературы России ментальность своей национальной культуры – фоль-

клора, языка, философии, истории, онтологии. Он и сегодня пишет биографию родной земли и свою собственную: председатель районного Совета старейшин хакаских родов, член республиканского Совета старейшин хакаского народа, районного Совета ветеранов войны и труда. Награжден орденами «Знак Почета», «За благие дела», медалью «300-летие воссоединения Хакасии и России», Грамотой Союза писателей России, Благодарственным Письмом Министерства культуры Республики Хакасия за значительный вклад в развитие хакаской поэзии.

Определяющий концепт, миропонимание, репрезентирующий сущность этнонационального в творчестве любого поэта – это родная земля, породившая и взрастившая свой народ. Лирический герой и Ш. Шатинова и Г. Маеркова – частица родной земли и национальной истории, судьбы своего народа, от прошлого к настоящему и будущему. Лирическое «я» Ш. Шатинова, его «мечта» ... летят «к горам рассветного Алтая» («Алтай») «тоскуют» о «лохматых кедрах», «речке шальной», о «травках росистых, ... где в каждой росинке звезда», о «долинах» с табунами коней («Я тоскую о доме все чаще»), о том, что формирует не только внутренний мир «эго» Человека, поэта, но и лирический, гражданственно-патриотический пафос его поэтических строк. «Я» поэта и родная земля неразделимы: «Горы! / Шепот ваш вечный, вечный, / Это я, шепот мой... / Вами, реки, звеню всегда я, / Вы от века звените мной. / Я с потоками тку беседу. / Я с отрогами гор шепчусь... / Это я, мои реки, еду! / Это я, мои горы, мчусь!» [2, с. 39 – 40].

Он, поэт и сын своего «племени», своего народа, рожденного тоже этой землей: «Я оттуда, где сильней дыхание / Синеоких гордых ледников, / На становях – выше облаков. / Вот он я, раскосый и скуластый. / Ветал во весь свой рост, / Кричу: / Родное племя, здравствуй! / Не с тобой ли я мучал и рос! [3, с. 8].

И как близки в этом нечто определяющие, первоуродном алтаец и хакас. Частичкой древней хакаской земли, ее истории ощущает себя и лирический герой стихов Г. Маеркова: «Курганным камнем сам застыл... / Это – я, в степи забытый / да, это – я, с копыта ком...».

«Песней сердца» – алтайца Ш. Шатинова стали дорогие «заповедные» приметы родного «рассветного Алтая»: «легкий, лунногровый, луннозвездный / С пастбища примчится аргамак»; «лунностанная всплестнется Чуя», «лунногребневые горы»; «лунносерая березка». Настоячиво повторяющиеся неологизмы – это знаковое обозначение *неповторимости* нечто самого близкого, заповедного». На предметном уровне стиха с элементами диглоссии (употребление слов на родном языке) выстраивается целый арсенал алтайской топонимики и просто отдельных слов на родном языке: «Алтын – Кель» (Золотое озеро), «Юч-Сюмер» (три вершины горы Белухи), «Чуя» (река), «Семинский перевал», река «Чолушман», раскопки «Пазырыка», перевал «Каракал» (Черный перевал), сторона «Кайас», «Улалимский майдан», «амыргы» (охотничий рог для приманивания марала), «кай» (горловое пение), «кайчи» (исполнитель горлового пения), «айл», «у» (селение), «топшур» (музыкальный инструмент), «юрта», оин (игрища), корумник (россыпи камней), «Ай-Слу» (имя девушки). Вероятно, все эти «родные» слова где-то ключевые, где-то опорные, сохранившиеся в подстрочниках поэта и, как говорят, «лыко в строку» использованы его переводчиками и в определенной степени соавторами.

«Юрта», «казан», «чатхан», «хайджы», «мать», «пого» (женское украшение), «Тун-пайрам» (народный праздник «Первого молока»), «тасхылы» (снежные вершины), «аал» (селение), «тюдюк» (печь во дворе), «курган», «чечпе» (коноваяз) – это не просто слова у Г. Маеркова в его русскоязычной поэзии, это – понятия, вобравшие в себя такие значимые категории, как «народ», его «история», «этноонтология».

И в стихах Ш. Шатинова понятие «юрта» – концептуально. Это и «дом», и «домашний очаг» тепла, семьи, уюта, это и исток истоков: «Холмик – юрта средь травы густой / К кедру – старику прижалась боком. / В этой юрте, старой и простой, / Я родился в том году далеком. / Здесь запел, / Но прежде чем запеть, / Плакал долго и смеялся долго...» [4, с. 8]. А ее юрты, «красная дверь» открывает неизведанные дороги и к «Небу», и к «Звездам»: «Небо – / Будто просторная юрта, / В ярких звездах синюющий верх. / Скоро, скоро наступит утро – / И откроется красная дверь...» [5, с. 21]. «Юрта», «Детство», («Берега»), «Колыбель» открывает («Колыбельная»). «Мать» («Матери», «Мать») для поэта надежный форпост, откуда начинаются и жизнь, и дороги в «мир широкий»: «Ни мест родимых, ни друзей прошедших лет, / Ни матери любимой рядом с вами нет – / Но где б вы ни были,

их образы вас все равно догонят, / И неотступно полетят за вами
вслед — / Они для вас — как те две самые ладони. / Вы обретете
силы в этой колыбели. / Пусть вы покинули ее давным — давно,
/ Но к ней в мечтах ли, в душах ли, во сне ли — / Куда вы де-
нетесь — вернетесь все равно» [6, с. 22 — 23]. В стихотворении
«Радуюсь я, низко кланяюсь» Ш. Шатинов в едином «выдохе»
глубокой и горячей благодарности, актуализированной реторта-
цией «Радуюсь...», воссоединил то, что дарят любому челове-
ку и детская «колыбель», взрастившая нас, и «те две самые ла-
дони» родной земли, матери, друзей: «Радуюсь, низко кланяюсь
/ Блеску гор, небес голубизне, / Солнцу, ослепительной весне, /
Зелени со льдами наравне. / Радуюсь я, низко кланяюсь, / Раду-
юсь я низко кланяюсь. / Людям, соплеменникам моим. / Их серд-
цам отважным и простым / Радуюсь я, низко кланяюсь. / Радуюсь
я, низко кланяюсь / Языку народа моего / Мудрости и складности
его. / Радуюсь я, низко кланяюсь / Туче-той, что ливень пролила,
/ Ниве-той, что колос родила, / Девушке, что в песню завлекла /
Радуюсь я, низко кланяюсь» [7, с. 37]. Беспокорная, благодар-
ная, ищущая мысль поэта, его лирического героя с волнением
устремлена от «соплеменников» дня сегодняшнего «к предани-
ям давней старины» («После кая»), чтоб изучить «позапрошлых
событий язык» («На раскопках Пазарыка»), увидят «предков»
«погибших неясные тени...», разглядеть их лица — / До морщинки
их изучить. / И потом до земли поклониться («Кайчи»). «К преда-
ниям давней старины», к почитаемым, мужественным предкам
возвращают лирического героя из будней сегодняшних песня и
струны топшура кайчи, и увлекательная сказка — рассказ «сто-
летней», «слепой» «старухи — алтайки» («За горами далекими»).
Образ старухи — алтайки в небольшой поэме Ш. Шатинова — это
символ «негасимого алтайского очага» — образ емкий, вырази-
тельный, вобравший в себя самое достойное и Человека, и на-
ции: ее не сломили невзгоды, она мудра, умеет передать красоту
и «дух» родного языка, трудолюбива, «добродота» ее «души» —
«драгоценность, / которая / Золотом чистым блестит... / От нее
не услышишь ты / Слов равнодушно пустых: / Как добротная
проза / Ее обстоятельно речь, / И легка, и крылата. / Как самый
изысканный стих... / Сколько я почерпнул / В те часы для души,
для ума! Как вдвойне глубоко / Ощутил самый дух языка! / Та
старуха седа / И темно в ее древних очах, / Но душа ее зрячая /
Светится чистой звездой. / И пылает у ног / Негасимый алтайский
очаг!» [8, с. 28]. Современная новь как бы обрамляется красотой
и статью древней земли, в стихах сборника «Каменные айлы»
 («Там амылдар» (1988)). «Каменные айлы» — это горы, напоми-
нающие каменные юрты: емкое, образное сравнение воссоеди-
нило символ бытия человека — юрту и символ гордого величия
родной земли — горы, одновременно персонифицируя этим еще
один значимый символ — вечность неугасимого очага алтайца.

В талантливом поэтическом слове и хакасского поэта Г. Ма-
еркова убедительно реализуется смысл бессмертного афоризма
— «Без прошлого нет настоящего». Этот неразделимый, орга-
нический синтез времен и в оживших в его строках темах, образах
древних легенд, алыптыныхмахов (богатырская сказка, былина),
памятниках — стелах «седой старины»: «Степь... Курганы, курга-
ны, курганы / Витали строю средь царских долин, / На вершинах
холмов стынют камнем, / Упираясь в небесную синь. / Люди до-
брые с каменным телом / На восход, на восток только взгляд! /
И в огне лет лихих, в снег, метели / Мою родину молча хранят»
[9, с. 45]. «Из прошлого любовь, страданье / Вчерашнее в теку-
щий век» прорываются в наше сознание, «вплетаются в сердца,
в воспоминанья» в поэме Г. Маеркова «Самохвал». Один из ре-
гиональных критиков о поэме сказал следующее: «Поэма явля-
ется продолжением традиций хакасского народа в сохранении,
познании и донесении до всех вечных понятий о любви к Родине,
своему народу, единстве при защите от врагов и ответственности
каждого живущего на Земле за все, что делает человек» [10,
с. 3 — 4]. Поэма прославляет тех, кто «в неведение идти готовы»,
это — гимн «безумству храбрых», «могучему алыпу» Ирт-Топчи.

Лирика, рубаи, поэмы Г. Маеркова еще и о том, что насто-
ящее родной земли, берущее начало от «юрты», «коноязыей»,
«степной державы», которая защищалась «в сраженье ярост-
ном, кровавом», немисливо без большой Родины «голубоглазой
России»: «В сраженье яростном, кровавом / Изрублен предок
молодой, / Алыном стал он в песнях славы, / Живой легендой и
мечтой... / Стонала степь, горели юрты, / Мальчишку скрыв
ковиль. / Все помним. Мы же не манкурты, / Мальчишкой тем я,
может, был / И брел судьбе своей навстречу. / На встречу с роди-
ной моей, / Голубоглазой, с русской речью, / С Россией, слившись
вечно с ней» [11, с. 56 — 57]. Неоспоримо величие ее, России, вы-

сокой культуры («Лев Толстой молвил просто, красиво», «Забыт
сегодня русскими Андреев», «Свиридов в музыке боль века»,
«Тяжелый вальс Хачитурян...»).

С большой Родиной, Россией, соотносит судьбу своей малой
Родины, с Алтаем, и свою собственную судьбу человека, поэта и
Ш. Шатинов: «Алтай! Россия начинается, / В твоих долинах для
меня» («Ты жди меня, Алтай»). Для Ш. Шатинова Россия — это и
«Сергей Александрович Есенин»: «...березе осенней, / Рязани
весенней, / Селу Константиново — / Поклон от Шатинова...», и
А. Блок: «...беседу с Блоком: свой шаг сопрягая / с течением
Невы, / иду к незнакомке, / я с нею — на «Вы» [12, с. 30 — 31].
Поэт Ш. Шатинов преклоняется перед красотой, «мудростью» и
«духом» родного алтайского языка, одновременно возвеличи-
вая значимость «великого», «могучего» языка русского: «Алтаец
страницы веков отворяет, / он в сонмище тысячелетий проник. /
К всемирной культуре его причащает / великий, могучий русский
язык» [12, с. 31], который позволяет поэту-алтайцу «побеседо-
вать с Гейне», стать «содумником Гете». России посвящены его
стихи «Белокаменный город», «Москва».

Оценивая творчество того или иного поэта, критик, литера-
туровед акцентирует свое внимание на такой пафосной стороне
этого творчества, как *гражданственность*. Известный алтай-
ский критик В.И. Чичинов в статье с назидательным заглавием
«Надо набирать высоту» (1967) прежде всего с этой позиции
анализирует стихи сборников стихов Шатры Шатинова 60-х го-
дов — «Земля — колыбель» и «День настал». О первом сборни-
ке критик с надеждой сообщает: «...И вдруг открылась новая
радушная грань в творчестве поэта — гражданственность» [13,
с. 85], имея в виду стихи космической тематики, когда лирический
герой «космической фантазии, улетаая в рассветный простор»,
еще трепетнее дорожит тем, что связывает его, «сына Земли»,
с тем, что остается («жизнь в тебе бесконечна, как солнце, / как
свет... / Сколько раз ты купалась в слезах и в / крови...») [14,
с. 26 — 28]. Он обязательно вернется, чтобы защитить ее, пла-
нету Земля, кажущуюся из Космоса «маленьким облаком», от
«огня и беды». Два раздела сборника «День настал» — «Азлита»
и «Хиросима» — это тоже позиция Человека Мира, выстроенная
на контрасте его мирозерцания, противопоставляющего добро
и зло, свет и тьму. Голос лирического героя с глубокой болью
разделяет страдание, отчаяние Хиросимы и сгорающего в на-
палме Вьетнама. «Своим сборником, — продолжает В.И. Чичи-
нов, — Шатра Шатинов *лока* что выдержал экзамен на право пи-
сать. Но этого мало». И далее следуют советы о необходимости
«цельности мировоззрения», генерализации «личности поэта»
с более «громким» звучанием гражданских мотивов, «опреде-
ленностью образов» и «преодолением эклектичности». Советы,
пожелания дельные, профессиональные. Но в какой степени их
уместно адресовать человеку с равнодушным сердцем поэта,
исследовавшему к этому периоду уже «шестую часть земли» из
края в край и безумно «тоскующего» по «дому», по «горам-бар-
рикадам», «лохматым кадрам», «речке шальной», «ночному
с табунами коней, «травам росистым», где «в каждой росинке
звезда» — по своему «рассветному Алтаю»? Организующая,
формирующая *смысл* жизни бесконечная любовь к родной зем-
ле, родному «вечному очагу» разве не генерализует значимый
посыл авторского «эго» и не демонстрирует, точнее, искренне не
выражает «цельность мировоззрения»?

Человек — Поэт, так глубоко преданный родному, кровному
на породившей его Земле уже «больше, чем поэт». Он — досто-
йный гражданин не только Родины, но и той «великой России»,
вписавшей в историю мира «Питер», «Смолярная», «буйный ве-
тер» революции («Красный гонец»), «новостроек Сибири увере-
нный гул» («Добровольцы»), он — гражданин Мира, разделяющий
и «гнев Африки, полыхающий «черным пламенем» и «звенящий
гимном поющей пальмы» «в честь свободы» и Патриса Лумум-
бы. («Поющая пальма» (Патрису Лумумбе)). «Людям» адре-
сованы строки стиха Шатры Шатинова, звучащие как клятва, как
кодекс жизни и творчества: «Люди, люди! / Пока я жив, от вас я
не отстану: / Буду смеяться с вами, с вами буду грустить, / А без
вас я — журавль, отставший от стаи, / В долгом и трудном пути.
/ Но если нагрянут беды, / Невзгоды обьятыя раскроют, / Я даже
на шаг перед ними, люди / Не отступлю, / За то, что смеялись
со мною, / Ваши невзгоды и беды на плечи / свои взвалю» [15,
с. 16 — 17].

Стихи сборника (в переводе на русский язык) «В каждой
росинке звезда» как раз и организуют, целенаправляют мощный
гражданственно-эмоциональный посыл *личности и поэта*, на-
родного писателя Республики Алтай Шатинова Шатры Пепише-

вича, раскрывая лирический мир художника слова, его содержательно-эстетический эквивалент.

Исследователи творчества Ш. Шатинова (Н.М. Киндикова, Г.В. Кондаков), отмечая достоинства стиля поэта, говорят о нем, как о «поэте алтайского классического стиха», мастере образных метафор и сравнений, емких метонимий, талантливой интертекстуальности (традиции поэтики национального фольклора). Однако напрашивается необходимость сказать еще об одном, очень важном достоинстве этого обладателя пера – «в малом сказать многое», – о чем, как необходимым, заявлял Пушкин, «творили» подобные писатели «Натуральной школы», А.П. Чехов.

В 1982 году был издан сборник Ш. Шатинова «Луна у колыбели («Кабай дьянында ай») с наличием цикла миниатюр «Зарубки» («Индер»). Это в основном двустушия и тристушия, в которых, как замечает Г.В. Кондаков, «проявились авторская наблюдательность и музыкальный слух» [16, с. 90 – 91], на примере двустушия о трехглавой вершине Белухи:

О, Юч-Сюмер, вечно в моей груди
Три белых цветут здельвейса.

Но почему-то критик несправедливо лишает наличия «философского обобщения» и «законченности» двустушие:

О. моя деревня!
возле коновязи – конь и мотоцикл.

Миниатюра не «тянет» на отдельное произведение» [16, с. 90 – 91], – пишет он, хотя строкой выше, и это справедливо, заявляет: «Изменился лик деревни: возле коновязи – рядом со сказочным аргамом современное «мото» [16, с. 90 – 91]. Все: вполне естественная соотнесенность эпох в конкретном случае – лаконично и убедительно. И вовсе не требуются здесь жанровые изыски «Очерка» или другого прозаического произведения» [16, с. 90 – 91]. В основном в двух строках, реже – в трех поэт Шатинов сумел передать и значимость содержания, и емкость, выразительность образа, и жанровую оригинальность элегии с ее философичностью, лиризмом, глубиной и напряжением чувства.

Элегии: Хочется рыдать – голоса нет.
Хочется плакать – слез нет.
Это ужасно.

Тогда хотел заглянуть – недосуг было,
А теперь хотел увидаться – старика нет...

Нас с тобою там уже нет,
Остались полынь и луна...

Как ни машу ей – не узнает.
В первый раз мимо проходит весна.

На улице холодная белая зима.
Летнее тепло на твоих губах;
Образ на грани афоризма:
Былых времен колокола.
«У-у» – гудят бездонные пещеры.

Одиноким, скорчился я на войлоке,
Словно месяц.

Девушка... Цветы... Речка... Солнце...
Соловей в вышине меня поймет

Из трещины, рассекшей скалу,
Кедр росток подсматривает солнце.

Что мне надо – он знает.
Чего у него нет – я знаю [17, с. 57 – 65].

Рубаи – афористическое четверостишие – один из излюбленных жанров поэзии народов Востока – имеют место и в лирике Ш. Шатинова. Например, сравнения, построенные почти на аксюморонной фольклорной гиперболе в рубае «Аргамак», представляют сразу два ярких образа, близких и дорогих сердцу алтайца: «Подковы твои, как луна светят, / Горный гранит в песок дробя. / Касается небо плетью / Джигит, садящийся на тебя» [18, с. 31]. Образ далекой Родины вдруг является поэту в запорошенной снегом Москве («Москва»): Москва. Пурга. Столбы качает ветер, / А мне все кажется в летящем свете, / Что чабаны на горном перевале / Своих овец в метели растеряли» [18, с. 32, 33]. Четыре строчки антитезы рубаи «Спасибо» – это сдержанная, но образная благодарность мужеству оптимиста: «Спасибо не тем,

у кого на лице / Сочувствия слезная слякоть, – / Спасибо тому, кто поет и смеется, / Чтоб не заплакать» [18, с. 32, 33].

Рубаи стали визитной карточкой и хакасского поэта Г. Маеркова. Афористичность, образность, выразительность, созданные емкой метафорой, – поэтические достоинства рубаи – характерны для творчества Маеркова в целом. В цикле рубаи «Память» аллюзии, даже семантика на предметно-ассоциативном уровне восстанавливают далекое прошлое «седую» этно-старину: «Все чаще в снах моих родные лица, / Где живы все и смех рекой струится, / Дымятся юрты, бродят табуны... / «Летит, летит степная кобылица...»; «Едет гуннов царь Аттила» – / В этих строках есть и сила, Быть может, и моих степей? / Ведь имя царское – «ат иллы» («атиллы» – уздечка, удила (хак.)), / «Хунна-хакасу-жеребенку, / Их прыть легка и голос звонок, / Начало силы лошадей... / Европу тряс не этот ли ребенок? При чем, аллюзия (соотнесенность с творчеством других писателей, устойчивыми понятиями, национальным фольклором) – одна из доминирующих форм интертекстуальности, особенно характерная для художественной системы лирики Г. Маеркова, в частности и, для его рубаи, как приемлемое средство репрезентации своего авторского сознания и этномира в инонациональное сознание и мейнстрим российской многонациональной литературы: «чуть-чуть помедленней, собраты – кони»; «Коня! Коня! Пол-царства за коня!»; «О, птицы – тройки! Из веков туманных...»; «Подобно жеребенку жить я начинал...»; «Дочь превратив в тоску – кукушку»; «О, времена, о, нравы!»; «Не уходи, побудь со мною»; «Оно – нам – Мастер, мы же Маргаритки». Сложную, а порой трудную жизнь человека хакасский поэт образно соотносит с миром жизни лошади: «Из века в век / Тяжелый бесконечный бег. / Быть может, в этом жизни смысл? / Ну чем не конь живущий человек». Органично совмещая в рубае аллюзию и иронию Г. Маерков резко осуждает то, что не должно быть приемлемо *ни ему самому*: «Промчались лучшие на розовом коне, / А клычи доставались только мне, / Лишь иногда давался вороной... / На розовом скакал я лишь во сне; «Себе на счастье или страх / Везти добычу в тороках / С Парнаса долго собирался... / Но чую – буду в дураках»;

ни отдельному человеку: «На резвом скакуне средь битв и ада / Скакал хозяин без пощады, / Не раз от смерти вороной спасал, / Больного продал – вот его награда»; «Иной ездов летит, не тужит, / Через овраги, волуны и лужи, / Себе расквасит лоб и лошадь искалечит. / Такой ездов и волка хуже»;

ни обществу: «Держать себя в узде мы обещали, / Быть тверже камня, крепче стали, / Но, оглянувшись, четко видим – / И лучшими, и худшими не стали»; «На пару клыч одно лишь дышло, / Куда не повернули – то же вышло. / Реформам бойким будет ли конец? / В разумные когда войдем ли числа?».

Талантливый переводчик на алтайский язык мировой и отечественной, русской и национальной классики (В. Шекспир, Э. де Филиппо, А. Пушкин, М. Лермонтов, Т. Шевченко, М. Карим, А. Даржай, Я. Берзиньш) Ш. Шатинов тоже мастерски, искусно, органично совмещал в своих стихах литературные традиции и изыски поэтики национального фольклора, а опытные переводчики (Н. Матвеева, И. Фоянкова, Г. Семенов, Р. Винонен, Ю. Липник, Г. Кондаков и др.) талантливо репрезентировали художественно воссозданный Шатиновым этномир в большую многонациональную отечественную литературу: как и «задроганный кубок» Пушкина наполнен вином поэзии, «огнем мечты», «огнем любви» кубок поэта Шатинова, который он «бережно несет», чтобы передать его «немаленькому по уму» алтайскому народу («Огонь мечты», перевод Н. Матвеевой); трепетное воссоединение с родной природой, как в лермонтовских «Родина», «Тучи», восторженный пафос народной песни переданы по-шатиновски в его стихотворении «Горы и я»; возвышенная, призывная риторика алгыса в строках: «Амыргы! Амыргы!! Амыргы!!!» (амыргы – охотничий рог для приманивания марала) – «на топшурах, комысах нового времени» славит «время свадеб и щедрой охоты», «листопад огневой, / шишкопад голубой», / светлый праздник любви и плодов... / Амыргы» [19, с. 23 – 25]. Дыхание алтайской земли («аил», «аргамак» с «бубенцами солнечных удил» и «батыром») передано веселой, четкой тональностью «народного мотива» и есенинско-шатиновской смелой, почти отчаянной, завораживающей красотой необычных неологизмов: «... Легкий, *лунноаривый*, луннозвездный / С пастбища примчался аргамак... / Лунностанная всплеснется чуя, / Лунногребневые горы – в дрожь, / Лунносерая березка бегло / Оглядит меня как на балу. / И поймет тогда, кого отвергла / В прошлом луннобровая Ай-Слу» [20, с. 12].

Но еще более красочен, выразителен, более музыкален и благозвучен по своей архитектонике стих Ш. Шатинова на родном алтайском языке, а лингво-поэтические тайны эстетики, таланта этого художника почти невозможно перевести на другой язык – в этом единодушны литературоведы Н.М. Киндикова, Б.Я. Бедюров, Г.В. Кондаков. Поэтому столь невелик объем переводов поэзии Ш. Шатинова, в частности, на русский язык. Искренняя, большая благодарность составителю сборника его стихов в переводе на русский язык «В каждой росинке звезда» профессору, доктору филологических наук – Н.М. Киндиковой, познакомившей инационального читателя со стихами поэта в их содержательно-жанровой поливариантности, статьями писателей, литературоведов о творчестве Ш. Шатинова, интересными материалами архива писателя. И все-таки хочется полнее, глубже познать многоцветье гаммы поэтического таланта этого большого алтайского поэта, надеясь на приход новых искусных переводчиков – «соавторов» Шатры Пепишевича Шатинова.

1. В нашем исследовании сделана попытка соотнести «голоса» алтайского «кайчи» Шатры Шатинова и хакасского «хайджи» Геннадия Маеркова, воспевающих неповторимую красоту Саяно-Алтая – Алтая и Хакасии, славную и полную испытаний

«седую старину» алтайцев и хакасов, знающих цену большой и малой Родины, почитающих женщину – мать и мудрость стариков, талантливо использующих в своем творчестве содержательную многофункциональность национальных символов – «юрта», «коновая», «чатхан», «топшур», «курган», «каменные письма»-стелы, «аргамак». Однако в лингвистическом ракурсе каждый из них по-своему репрезентирует свой этномир: алтаец Шатинов – на родном «гортанном» («гортанном» – определение Ш. Шатинова), алтайском языке, хакас-филолог Маерков, одинаково хорошо знающий и хакасский, и русский языки – на «мощном» русском языке. Но велика и достойна цель каждого из них: устремленность в будущее, желание быть услышанными потомками: «Пройдут года – историей мы станем, / И правнуки ее, как книгу, прочитают, / Где время плевелы от истины отделит... / И зерна, что мы сеяли, быть может, засверкают» [21, с. 68]. – пишет Г. Маерков. Высока ориентация «компас мечт» и Ш. Шатинова. В подстрочном авторском переводе поистине бессмертны следующие его строки: «Бережно перебирая золотую россыпь этих стихов, / Хочу я выставить дороги прекрасные, как радуги. / Пусть путь идущих в грядущее народов / Всеми цветами радуги заиграет!» [22, с. 77].

Библиографический список

1. Шатинов Ш. Автобиография. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
2. Шатинов Шатра. «Горы и я». Перевод Н. Матвеевой. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
3. Шатинов Ш. Я оттуда... Перевод Г. Володина. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
4. Шатинов Ш. Заповедные места. Перевод Г. Володина. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
5. Шатинов Ш. «Ночь в долине». Перевод Г. Кондакова. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
6. Шатинов Ш. Колыбельная. Перевод В. Сергеева. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
7. Шатинов Ш. Радуюсь я, низко кланяюсь. Перевод Г. Семенова. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
8. Шатинов Ш. За горами далекими. *В каждой росинке звезда*. Перевод И. Фонакова. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
9. Маерков Г. Степь... Курганы, курганы... *Куда спешишь, летишь ты, Время?* Сборник стихов. Абакан: Хакас. кн. изд-во, 2012.
10. Балахчин В.П. О горе Самохвал. *Самохвал. Сборник стихов*. Абакан: Хакас. кн. изд-во, 2011.
11. Маерков Г. Над юртой дым раскинул крылья. *Куда спешишь, летишь ты, Время?* Сборник стихов. Абакан: Хакас. кн. изд-во, 2012.
12. Шатинов Ш. Зачарованный слогом. Перевод Б. Пчелинцева. *В каждой росинке звезда*. Горно-Алтайск, 2013.
13. Чичинов В.И. *Надо набирать высоту*. Звезда Алтая, 1967, 29 января, с. 4.
14. Шатинов Ш. Космическая фантазия. Перевод Ю. Лцыника. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
15. Шатинов Ш. Людям. Перевод О. Бузулука. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
16. Кондаков Г.В. *Горы, шепот ваш вечный...* Там же.
17. Шатинов Ш. Индер (Зарубки на дереве). Переводы С. Дыкова. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
18. Шатинов Ш. Рубан. Аргамак. Перевод Г. Шурова; «Москва». Перевод Г. Шурова; «Спасибо». Перевод Р. Винонема. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
19. Шатинов Ш. Амыргы. Перевод Г. Кондакова. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
20. Шатинов Ш. На народный мотив. Перевод Г. Володина. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.
21. Маерков Г. Пройдут года... *Куда спешишь, летишь ты, Время?* Сборник стихов Абакан: Хакас. кн. изд-во, 2012.
22. Шатинов Ш. Алтайская речь... Подстрочный перевод автора. *В каждой росинке звезда*. Сборник стихов в переводе на русский язык. Горно-Алтайск, 2013.

References

1. Shatinov Sh. Avtobiografiya. *V kazhdoy rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
2. Shatinov Shatra. «Gory i ya». Perevod N. Matveevoy. *V kazhdoy rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
3. Shatinov Sh. Ya ottuda... Perevod G. Volodina. *V kazhdoy rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
4. Shatinov Sh. Zapovednye mesta. Perevod G. Volodina. *V kazhdoy rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
5. Shatinov Sh. «Noch' v doline». Perevod G. Kandakova. *V kazhdoy rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
6. Shatinov Sh. Kolybel'naya. Perevod V. Sergeeva. *V kazhdoy rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
7. Shatinov Sh. Raduyus' ya, nizko klanyayus'. Perevod G. Semenova. *V kazhdoy rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
8. Shatinov Sh. Za gorami dalekimi. *V kazhdoy rosinke zvezda*. Perevod I. Fonyakova. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
9. Maerkov G. Step'... Kurgany, kurgany... *Kuda speshish', letish' ty, Vremya?* Sbornik stihov. Abakan: Hak. kn. izd-vo, 2012.
10. Balachin V.P. O gore Samohval. *Samohval. Sbornik stihov*. Abakan: Hak. kn. izd-vo, 2011.
11. Maerkov G. Nad yurtoy dym raskinul kryl'ya. *Kuda speshish', letish' ty, Vremya?* Sbornik stihov. Abakan: Hak. kn. izd-vo, 2012.
12. Shatinov Sh. Zacharovannyj slogom. Perevod B. Pchelinceva. *V kazhdoy rosinke zvezda*. Gorno-Altajsk, 2013.
13. Chichinov V.I. *Nado nabirat' vysotu*. Zvezda Altaya, 1967, 29 yanvara, s. 4.
14. Shatinov Sh. Kosmicheskaya fantaziya. Perevod Yu. Lcynika. *V kazhdoy rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
15. Shatinov Sh. Lyudyam. Perevod O. Buzuluka. *V kazhdoy rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
16. Kondakov G.V. *Gory, shepot vash vechnyj...* Tam zhe.

17. Shatinov Sh. Inder (Zarubki na dereve). Perevody S. Dykova. *V kazhdoj rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
18. Shatinov Sh. Ruban. Argamak. Perevod G. Shurova; «Moskva». Perevod G. Shurova; «Spasibo». Perevod R. Vinonema. *V kazhdoj rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
19. Shatinov Sh. Amyrgy. Perevod G. Kondakova. *V kazhdoj rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
20. Shatinov Sh. Na narodnyj motiv. Perevod G. Volodina. *V kazhdoj rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.
21. Maerkov G. Projdut goda... *Kuda speshish', letish' ty, Vremya?* Sbornik stihov Abakan: Hak. kn. izd-vo, 2012.
22. Shatinov Sh. Altajskaya rech'... Podstrochnyj perevod avtora. *V kazhdoj rosinke zvezda*. Sbornik stihov v perevode na russkij yazyk. Gorno-Altajsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 16.01.18

УДК 81-139

Lalova T.I., Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Head of Department of Linguistics, Russian University of Transport (Moscow, Russia), E-mail: t_lalova@mail.ru

Lagutina A.V., postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: lagutinaav@mail.ru

LEXICO-STYLISTIC ANALYSIS AS A TOOL TO IDENTIFY THE COMMUNICATIVE EFFECT OF POLITICAL DISCOURSE (THE CASE OF DEBATES IN FRANCE DURING THE ELECTION CAMPAIGN OF 2017). The present work is dedicated to an analysis of notions of discourse, political discourse, text, as well as to a study of the role of linguistic means in influencing voters during election campaigns. A debate is considered as an object of linguistic research. A theoretical review of various concepts that form the basis of discursive analysis and text theory is presented. The article provides a detailed lexical-semantic and stylistic analysis of the replica of the candidate for the presidency of France Marin Le Pen. As a result of the replica's text analysis, a range of linguistic means has been identified, the purpose of which is to provide a communicative effect on the listener. It explains the need for comprehensive studies that thoroughly analyze the pre-election speeches of political leaders on television, in particular debates, which are an effective way of influencing the electorate, a means of manipulating the audience, which the politician uses in his speech.

Key words: discourse, political discourse, text, lexical-semantic analysis, stylistic analysis, debate.

Т.И. Лалова, канд. филол. наук, доц., зав. каф. языкознания, Российский университет транспорта (МИИТ), г. Москва, E-mail: t_lalova@mail.ru

А.В. Лагутина, аспирантка, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: lagutinaav@mail.ru

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЫЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ЭФФЕКТА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕДЕБАТОВ ВО ФРАНЦИИ В ХОДЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ 2017 ГОДА)

Настоящая работа посвящена анализу понятий дискурса, политического дискурса, текста, а также изучению роли лингвистических средств при оказании влияния на избирателей в ходе предвыборных кампаний. В данной работе дебаты рассматриваются в качестве объекта лингвистического исследования. Представлен теоретический обзор различных концепций, составляющих основу дискурсивного анализа и теории текста. В статье приведён подробный лексико-семантический и стилистический анализ реплики кандидата в президенты Франции Марин Ле Пен. В результате проведенного анализа текста реплики выделен спектр языковых средств, целью которых служит оказание коммуникативного эффекта на слушателя. Объясняется необходимость комплексных исследований, всесторонне анализирующих предвыборные выступления политических лидеров в телеэфире, в частности дебатов, которые являются эффективным способом воздействия на электорат, средством манипулирования аудиторией, которыми пользуется в своем выступлении политический деятель.

Ключевые слова: дискурс, политический дискурс, текст, лексико-семантический анализ, стилистический анализ, дебаты.

Политические теледебаты во Франции являются одним из наиболее важных элементов внутренней и внешней политики. Впервые теледебаты в этой стране состоялись в 1974 году между Франсуа Миттераном и Валери Жискар д'Эстеном. С этого момента ни одни выборы не проходят без трансляции по телевидению встреч кандидатов на высшие выборные должности. Именно дебаты позволяют избирателям ближе познакомиться с кандидатами, а также предоставляют возможность политическим деятелям проявить себя, изложить свою предвыборную программу, свои позиции по ряду наиважнейших вопросов жизни страны и мира в целом в форме свободной непринужденной дискуссии. При этом, чем свободнее, искреннее и увереннее ведет себя кандидат во время встречи со своими соперниками, тем больше ему доверяет электорат.

Однако необходимо отметить, что дебаты постепенно потеряли свой спонтанный характер. Прения политических деятелей стали «более управляемыми, тщательнее подготовленными специалистами по имиджу и ведению кампаний» [1]. Формы обращения к избирателям – коммуникативные стратегии и тактики – выбираются участниками дебатов с особым вниманием. С целью мотивировать электорат выбрать того или иного политического деятеля, кандидаты глубоко продумывают линию поведения, готовят тексты своих выступлений,

стараясь предугадать вопросы, которые могут обсуждаться в ходе их участия в дебатах на телевидении. Используются все средства – как лингвистические, так и экстралингвистические – с целью оказания коммуникативного эффекта на избирателей. Лингвистические средства (лексические, грамматические, фонетические, стилистические) играют ведущую роль в этом процессе. Организованные в текст выступления того или иного политического деятеля и прилагаемые к определенной социальной ситуации они составляют **дискурс** кандидата.

Лингвистический энциклопедический словарь предлагает следующее определение данного феномена: под дискурсом следует понимать «текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания» [2].

Проводя анализ выступлений представителей политической элиты с целью выявления характерных черт того или иного политического дискурса, необходимо обратиться к более подробной трактовке самого понятия «дискурс».

Термин «дискурс» происходит от французского «discours» – речь, процесс языковой деятельности; способ говорения [3]. С середины 20-го века наблюдается расширение значения слова

дискурс. Причиной этому является возникновение новых теоретических и философских взглядов.

Так, в середине прошлого века Эмиль Бенвенист языку как совокупности знаков противопоставляет живое общение, речь, «le discours». Языковед вводит термин «instances de discours» – «единовременные речевые акты, ... посредством которых говорящий актуализирует язык в речь» [4].

Формулировка «анализ дискурса» неразрывно связана с именем американского лингвиста З. Харриса. В 1952 году вышла в свет его статья с одноименным названием, где ученый впервые употребил данный термин [5].

В конце 20 века определение «дискурс» приобретает новое значение благодаря работе голландского ученого Т.А. ван Дейка. По его мнению, «дискурс» следует рассматривать в качестве результата речевой деятельности [6].

Современные исследователи иначе интерпретируют термин «дискурс». Например, И.Ф. Ухванова – Шмыгова базируется на объединении нескольких подходов. Автор рассматривает дискурс как процесс и результат речевой деятельности одновременно [7].

В.И. Карасик анализирует различные подходы к изучению дискурса. По мнению исследователя, «Дискурс представляет собой явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом, остающимся в «сухом остатке» общения, с другой стороны. С позиции лингвистики речи дискурс – это процесс живого вербализуемого общения, характеризующийся множеством отклонений от канонической письменной речи, отсюда внимание к степени спонтанности, завершенности, тематической связности, понятности разговора для других людей» [8].

Из проведенного обзора работ о дискурсе следует, что это понятие допускает несколько определений. Чаще всего под дискурсом подразумевается текст, взятый в событийном аспекте, речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие [8].

Изучая выступления политических деятелей той или иной страны по телевидению, можно говорить о некоторых лингвистических особенностях и тенденциях, которые свойственны их высказываниям, и которые составляют их **политический дискурс**. Вопрос изучения политического дискурса является одним из важных в современной лингвистике. Интерес к данной теме обусловлен связью политического дискурса и общественного сознания.

По мнению Е.И. Шейгал, политический дискурс «относится к особому типу общения, для которого характерна высокая степень манипулирования, и поэтому выявление механизмов политической коммуникации представляется значимым для определения характеристик языка как средства «воздействия» [9]. Е.И. Шейгал трактует политический дискурс как знаковое образование, обладающее двумя измерениями – «реальным» и «виртуальным». Под реальным следует понимать текст в отдельно взятой конкретной ситуации. Виртуальное измерение состоит из вербальных и невербальных признаков, используемых для политической коммуникации [9].

Таким образом, выступление кандидатов на политических теледебатах – их политический дискурс – рассматривается с точки зрения лингвистики в качестве текста, то есть структуры, организованной по определенным закономерностям. Прежде чем продемонстрировать данное положение на практическом материале, обратимся к понятию «**текст**» и его характеристикам.

Трактовкой термина «текст» занималось большое количество исследователей в разных научных областях. Лингвистический энциклопедический словарь определяет текст как «объединенную смысловую связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [10].

Огромный вклад в разработку вопросов лингвистики текста, его характеристик и законов его функционирования внес Гальперин И.Р. в труде «Текст как объект лингвистического исследования».

Давая свое определение данному понятию, ученый выделяет завершенность в качестве одного из главных признаков текста. Автор делает акцент на системность текста как факта речевой деятельности. «Текст представляет собой некое завершенное сообщение, обладающее своим содержанием, организованное по абстрактной модели одной из существующих в литературном языке форм сообщений (функционального стиля, его разновидностей и жанров) и характеризующееся своими дистинктивными признаками» [11].

Г.В. Колшанский в своем исследовании «Коммуникативная функция и структура языка» утверждает, что текст представляет собой единицу, которая является «относительно завершенным отрезком общения». Данная единица обладает четкой структурой в соответствии с определенными правилами, а также заключает в себе когнитивную, информационную, психологическую и социальную нагрузку общения [12].

Л.Л. Нелюбин в «Лингвистике современного английского языка» трактует данный феномен как «конечную логически завершенную совокупность единиц всех уровней речезыковой иерархии, тематически и стилистически цельнооформленную и семантически организованную» [13].

С целью проследить, обладает ли политический дискурс перечисленными выше характеристиками текста, проанализируем реплику из выступления Марин Ле Пен – одного из кандидатов на пост президента Франции в ходе предвыборных дебатов 2017 года.

«Vous êtes le candidat de la fermeture, de la fermeture des usines, de la fermeture des maternités, de la fermeture des postes de police, de la fermeture des hôpitaux. La seule chose que vous voulez pas fermer c'est précisément les frontières. Vous ne voulez pas que ce soient les Français qui aient la clé de ces frontières. Vous voulez livrer la France à une immigration massive, parce que les grands patrons qui sont vos amis attendent que ça d'ailleurs pour pouvoir peser à la baisse sur les salaires. C'est pour ça que vous êtes allés en Algérie et avez réclamé une autoroute migratoire, une autoroute migratoire entre la France et l'Algérie. Vous êtes entre les mains des communautaristes. Vous parlez d'unité. Non, le communautarisme c'est le contraire de l'unité. C'est le contraire de l'Union de la France et des Français entre eux.

Monsieur Macron c'est exactement le projet qui vise à déstructurer notre pays, à l'affaiblir peut-être, parce que cela faciliterait effectivement le travail des puissances financières qui sont auprès de vous et qui cherchent à tirer profit de notre pays, à se servir et non pas bien entendu à le servir.»

«Вы являетесь кандидатом закрытия: закрытия заводов, закрытия роддомов, закрытия полицейских участков, закрытия больниц. Единственное, что вы точно не хотите закрывать – это границы. Вы не хотите, чтобы у французов был ключ от этих границ. Вы хотите отдать Францию в руки массовой иммиграции, потому что великие покровители, которые являются вашими друзьями, ждут этого, чтобы иметь возможность оказывать давление на снижение заработной платы. Вот почему вы отправились в Алжир и потребовали создать миграционную автомагистраль между Францией и Алжиром. Вы находитесь в руках коммуитаристов. Вы говорите о единстве. Но коммуитаризм – это противоположность единства. Это противоположность Союза Франции и Французов между собой.

Г-н Макрон, именно этот проект направлен на то, чтобы разрушить нашу страну, чтобы, возможно, ослабить ее, поскольку это содействовало бы деятельности финансовых гигантов, которые вас окружают и которые стараются извлечь выгоду из нашей страны, использовать ее, а не служить ей».

Как отмечалось выше, любой текст является единством смысла, содержания и выражения. Основанием для формулировки наших определений данных понятий служат анализ ряда работ: Бондарко (1978), Кузнецова (1979), Соловьев (1979), Riffaterre (1979), Зарубина (1981), Гальперин (1982), Новиков (1983), Долинин (1985), Николаева (2000), Валгина (2003), Барт (1980), Мурзин (1982), Мещеряков (2001).

Под выражением мы понимаем единство формы, образующие внешнюю связь в тексте и выражающееся с помощью лексических, грамматических и интонационных средств. Данный тип связи является дополнительным, т.к. ее регулярность зависит от конкретной ситуации.

Основным средством связности текста является внутренняя связь, в основе которой лежит единство смысла и содержания.

Смысл текста является информацией, возникающей в мышлении человека под воздействием совокупности средств языка, составляющих данный текст, а также дополнительной информацией познавательного, эмоционального, субъективного, прагматического характера, которая необходима для его понимания.

Следует разграничить понятия смысла и содержания текста. «Содержание – это совокупность смыслов, представляющих некое завершенное целое, в котором выражено представление автора о фактах, событиях в их развертывании, характеристиках и взаимосвязях» [11].

Любой текст обладает неповторимым содержанием, смысл может повторяться.

Содержание рассматриваемого текста заключается в критике кандидатом Марин Ле Пен ее оппонента – другого кандидата на президентский пост Эммануэля Макрона, а также в отрицательной оценке действий, направленных на миграционную политику во Франции. Смыслом данной реплики Марин Ле Пен является противопоставление программы своего противника народу Франции и самой стране. Для выражения этого смысла в тексте используются лексические единицы, которые могут быть объединены в два противопоставленных по смыслу семантических комплекса.

К первому, выражающему идею защиты интересов Франции и французов, относятся лексемы:

des usines, des maternités, des postes de police, des hôpitaux, les frontières, la clé de ces frontières, l'unité, l'Union, la France, les Français, notre pays, le servir.

Второй, выражающий критику позиции Эммануэля Макрона, составляют лексические единицы:

le candidat de la fermeture, vous voulez pas fermer les frontières, vous ne voulez pas que ce soient les Français..., vous voulez livrer la France..., une immigration massive, les grands patrons qui sont vos amis..., peser a la baisse sur les salaires, réclamer une autoroute migratoire entre la France et l'Algérie, vous êtes entre les mains des communautaristes, le contraire de l'unité, le contraire de l'Union de la France et des Français entre eux, déstructurer, affaiblir, faciliter ...le travail des puissances financières qui sont auprès de vous, chercher a tirer profit, se servir.

Проанализируем семантические комплексы с точки зрения семантики составляющих их единиц, а также стилистических приемов, употребленных для усиления выражаемого автором смысла текста.

Начнем со словосочетания «le candidat de la fermeture». Данное выражение является метафорой, состоящей из конкретного понятия «le candidat» и абстрактного «la fermeture». «La fermeture des usines», «la fermeture des maternités», «la fermeture des postes de police», «la fermeture des hôpitaux» используются Марин Ле Пен с целью интенсификации метафоры при помощи ее повтора. Использование говорящим метафоры «le candidat de la fermeture» и перифраза «la clé de ces frontières» позволяет говорить о метафорической модели «закрытости и ограничения». С целью усиления производимого на аудиторию воздействия политик прибегает к использованию еще одной метафоры «peser a la baisse».

Употребление эпитета «grand» в словосочетании «les grands patrons», усиленное притяжательным прилагательным «vos», а также перифраза предыдущего предложения «des puissances financières qui sont auprès de vous...» подразумевает близость оппонента к тем олигархическим структурам, которые играют ключевую роль в принятии решений и действиях Эммануэля Макрона.

С целью акцентировать внимание на основных проблемах страны Марин Ле Пен прибегает к повторам ключевых понятий

своего высказывания: «la fermeture», «une autoroute migratoire», «des communautaristes».

В анализируемой реплике частым является анафорический повтор местоимения «Vous». Адресное обращение к оппоненту мы встречаем лишь в заключении реплики: «Monsieur Macron, c'est exactement...».

Марин Ле Пен часто использует прием выделения тех частей текста, на которые обращает свое внимание и внимание слушающих:

La seule chose que vous voulez pas fermer...

...que ce soient les Français qui aient la clé...

C'est pour ça que...

...c'est exactement le projet qui vise a déstructurer...

Также с целью привлечь внимание аудитории, раскрывая смысл выступления в конце фразы, Марин Ле Пен применяет катафору: la seule chose que ... c'est précisément les frontières... Как и еще один стилистический прием, основанный на противопоставлении – антитезу:

Des communautaristes – L'unité

L'Union de la France – déstructurer le pays

Tirer le profit de notre pays, se servir – le servir

Связность данного текста, логический ход мыслей говорящего обеспечивается именами существительными, наречиями, союзами, местоимениями. Например, во фразе «Non, le communautarisme...», служебная часть речи «non» вводит антитезу «c'est le contraire de l'unité».

С целью акцентировать внимание на негативных чертах политики своего оппонента, Марин Ле Пен использует лексические единицы, описывающие стратегию Эммануэля Макрона. Слово сочетания, выражающие данный смысл, объединены семой тревоги:

livrer la France,

peser a la baisse (sur les salaires),

le contraire de l'unité,

le contraire de l'Union de la France et des Français.

Проведенный анализ показывает, что анализируемый речевой акт является завершенным сообщением, обладающим связностью, определенным содержанием и целью, выполняющим коммуникативную функцию. Исходя из наличия данных формальных признаков, можно сделать вывод, что политический дискурс представляет собой текст. Он состоит из отобранных автором для реализации заданного смысла языковых средств. Выбранные языковые единицы, а также употребляемые в тексте политических теледебатов стилистические приемы позволяют не только донести до аудитории определенную информацию, но также воздействовать на нее.

С нашей точки зрения, комплексное изучение предвыборных дебатов является актуальным исследованием, так как свободное общение политических деятелей с электоратом имеет множество достоинств. Дебаты привлекают огромное количество зрителей, повышая их интерес к политике. Они дают возможность познакомиться сразу с несколькими кандидатами и их предвыборными программами. В результате дебаты в значительной степени влияют на исход голосования и на победу того или иного кандидата.

Библиографический список

1. Мицкевич Э., Файерстоун Ч. *Телевидение и выборы*. Москва: Международный фонд «Культурная инициатива», 1993.
2. *Лингвистический Энциклопедический словарь*. Available at: <http://tapemark.narod.ru/les/136g.html>
3. Языкознание.ру. *Дискурс. Три подхода к определению дискурса*. Available at: <http://yazykoznanie.ru/content/view/60/249/>
4. Бенвенист Э. *Общая лингвистика*. Москва: Прогресс, 1974.
5. Harris Z.S. *Discourses analysis*. Language, 1952.
6. Ван Дейк Т.А. *Язык. Познание. Коммуникация*. Благовещенск: БКГ им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.
7. Ухванова-Шмыгова И.Ф. *Методология исследований политического дискурса*. Минск: Технопринт, 2002.
8. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Гнозис, 2004.
9. Шейгал Е.И. *Семантика политического дискурса*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2004.
10. *Лингвистический Энциклопедический словарь*. Available at: <http://tapemark.narod.ru/les/507a.html>
11. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Отв. ред. Г.В. Степанов. Изд. 9-е. Москва: ЛЕНАНД, 2016.
12. Колшанский Г.В. *Коммуникативная функция и структура языка*. Москва: Издательство «Наука», 1984.
13. Нелюбин Л.П. *Лингвостилистика современного английского языка: учеб. пособие*. – Москва: ФЛИНТА: Наука, 2015.
14. Каменская О.Л. *Текст и коммуникация: учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз.* Москва: Высш. Шк., 1990.
15. Лалова Т.И. *Интонация как сигнал потенциальной семантики текста*. Москва, 1986.
16. Русакова О.Ф. *Дискурс, политический дискурс, политическая дискурсология. Многообразие политического дискурса*. Екатеринбург: УрО РАН, 2004.
17. Солганик Г.Я. *Стилистика текста: учебное пособие*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2015.
18. Фуко М. *Археология знания*. Санкт-Петербург: Гуманитарная Академия, 2004
19. Хабермас Ю. *Техника и наука как «идеология»*. Москва: Практикс, 2007.
20. Чернявская В.Е. *Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: учебное пособие*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2016.

References

1. Mickevich E., Fajerstoun Ch. *Televidenie i vybory*. Moskva: Mezhdunarodnyj fond «Kul'turnaya iniciativa», 1993.
2. *Lingvisticheskij 'Enciklopedicheskij slovar'*. Available at: <http://tapemark.narod.ru/les/136g.html>
3. *Yazykoznanie.ru. Diskurs. Tri podhoda k opredeleniyu diskursa*. Available at: <http://yazykoznanie.ru/content/view/60/249/>
4. Benvenist E. *Obschaya lingvistika*. Moskva: Progress, 1974.
5. Harris Z.S. *Discourses analysis*. Language, 1952.
6. Van Dejk T.A. *Yazyk Poznanie Kommunikaciya*. Blagoveschensk: BKG im. I.A. Bodu'ena de Kurten'e, 2000.
7. Uhvanova-Shmygova I.F. *Metodologiya issledovaniy politicheskogo diskursa*. Minsk: Tehnoprint, 2002.
8. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: Gnozis, 2004.
9. Shejgal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa*. Moskva: ITDGG «Gnozis», 2004.
10. *Lingvisticheskij 'Enciklopedicheskij slovar'*. Available at: <http://tapemark.narod.ru/les/507a.html>
11. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Otv. red. G.V. Stepanov. Izd. 9-e. Moskva: LENAND, 2016.
12. Kolshanskij G.V. *Kommunikativnaya funkciya i struktura yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo "Nauka", 1984.
13. Nelyubin L.L. *Lingvostilistika sovremennogo anglijskogo yazyka: ucheb. posobie*. – Moskva: FLINTA: Nauka, 2015.
14. Kamenskaya O.L. *Tekst i kommunikaciya: ucheb. posobie dlya in-tov i fak-tov inostr. yaz.* Moskva: Vyssh. Shk., 1990.
15. Lalova T.I. *Intonaciya kak signal potencial'noj semantiki teksta*. Moskva, 1986.
16. Rusakova O.F. *Diskurs, politicheskij diskurs, politicheskaya diskursologiya. Mnogoobrazie politicheskogo diskursa*. Ekaterinburg: UrO RAN, 2004.
17. Solganik G.Ya. *Stilistika teksta: uchebnoe posobie*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2015.
18. Fuko M. *Arheologiya znaniya*. Sankt-Peterburg: Gumanitarnaya Akademiya, 2004
19. Habermas Yu. *Tehnika i nauka kak «ideologiya»*. Moskva: Praxis, 2007.
20. Chernyavskaya V.E. *Lingvistika teksta. Lingvistika diskursa: uchebnoe posobie*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2016.

Статья поступила в редакцию 17.01.18

УДК 811.521

Lebedeva V.V., senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: levik93@inbox.ru
Khokholova I.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: iskhokholova@mail.ru

TO THE PROBLEM OF METHODS OF RESEARCH FOR INDGENOUS PLACENAMES OF CENTRAL YAKUTIA. The article is written within the Russian Scientific Fund's project № 15-18-2008 "Ontology of landscape: semantics, semiotics and geographical modeling" (2015-2017). The study presents an analysis and description of methods of formation of the Yakut place names of the Khangalass district of the Central Yakutia of the Russian Federation. About 300 placenames in etymological, grammatical, component-structural, linguo-cognitive aspects are studied. Etymological analysis is represented by layers of Turkic and Mongolian languages, as well as Evenk and Russian languages, which influenced the formation of the Yakut toponyms. As a result of grammatical, component-structural analysis toponyms are classified by their word formation. The linguo-cognitive analysis showed that the majority of Yakut placenames are named on the basis of the natural landscape environment, spatial orientation, history and social way of life.

Key words: place names, ethnos, word formation, etymology, component-structural analysis, linguo-cognitive analysis.

В.В. Лебедева, ст. преп., Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: levik93@inbox.ru

И.С. Хохолова, канд. филол. наук, доц., Институт зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: iskhokholova@mail.ru

К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ОБРАЗОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ ТОПОНИМОВ ЦЕНТРАЛЬНОЙ ЯКУТИИ

Статья написана в рамках проекта 15-18-20047 РНФ «Онтология ландшафта: семантика, семиотика и географическое моделирование» (2015 – 2017 гг.). Данное исследование посвящено анализу и описанию способов словообразования якутской топонимии Хангаласского улуса Центральной Якутии субъекта РФ. Исследовано около 300 топонимов в этимологическом, грамматическом, компонентно-структурном, лингвокогнитивном аспектах. Этимологический анализ представлен пластами тюркского и монгольского языков, а также эвенкийского и русского языков, повлиявших на формирование якутской топонимии. В результате грамматического, компонентно-структурного анализа топонимы были классифицированы по их словообразованию. Лингвокогнитивный анализ показал, что большинство якутских топонимов наименовано исходя из окружения природного ландшафта, пространственной ориентации, истории и уклада жизни общества.

Ключевые слова: топонимы, этнос, словообразование, этимология, компонентно-структурный анализ, лингвокогнитивный анализ.

Актуальность исследования продиктована недостаточной разработанностью системного подхода исследования топонимии в лингвистическом аспекте и методов, методики исследования топонимии в междисциплинарном подходе.

Целью исследования является выявление особенностей способов образования якутских топонимов Хангаласского улуса Республики Саха (Якутия). Всего было изучено около 300 топонимов Хангаласского улуса Республики Саха (Якутия) субъекта Российской Федерации, из которых 85,6 % топонимов составляют якутские топонимы, 14,4 % составляют русские и эвенкийские топонимы.

Исследование топонимов региона в лингвистическом плане подверглись этимологическому, грамматическому, компонентно-структурному, и лингвокогнитивному анализу. В рамках данной статьи нами делается попытка краткого обзора вышеназванных аспектов исследования якутской топонимии.

В образовании якутских топонимов мы находим пласты тюркских, монгольских языков, смешение якутского с эвенкийским и русским языками. Этимологический анализ требует от исследователя точности установления и воспроизведения языкового происхождения той или иной языковой единицы. Особенностью для образования якутских топонимов послужили их этимологические составляющие, которые восходят к тюркскому и монгольскому языкам. Якутский язык относится к тюркской группе алтайской языковой семьи. Общеизвестный словарный фонд географических объектов играет основную роль в образовании якутской топонимии: **үрэх** от общетюркского **ерик** *река, речка*, **хайа** от тюркского **кай** *гора*, **күөл** от тюркского **көл** *глубокое озеро*, **арыы** от тюркского **арыг**, **ары** – *густой лес в равнине, лес в долине реки, роща, чаща, остров на реке*. Большое количество прилагательных, характеризующих географические объекты восходят к общетюркским языкам обозначающим: 1) размер

куччаа диалект от якутского **аччаа** *уменьшаться, умахаться, убавляться* (=оччоо) = якутское **аччыгый** «малый» / **куччугуй**, **аччат** / **куччат** «уменьшить», **орто** др-тюркское, тюркское **орта**, **орто**, **орту** – *средний, середина*, **улахан** от тюркского **уллукан**, – *большой*, якутское **киэн** от тюркского **кин**, **кэн** – *обширный*; 2) цвет **хара** от тюркского **кара** *черный*, якутское слово **кебечер** – *сивый, пепельного цвета* возводится к тюркским языкам алтайское **кебөрүүн** *голубой, красный* от тюркского **qizil** *красный*, 3) качественные характеристики в названиях рек, издающих гул, шум **Куккуруй**, **Күрүлүүр**, от тюркского **кү**: **кир**., алтайского звукоподражание гулу, глухому грохоту, **Лабыйа** от тюркского **лапылдау** – *шлепать ногами* – глагол **лабыгыраа** – *издавать хлопающие звуки*; преграда **Кындыма** от тюркского **кы**: **н** туркменское *трудный, сложный*, 2) *мука, мучение* – **кы**: **н**, **кыйын**.

Также основу словарного фонда и грамматического строя якутского языка составляет монгольский язык. В работе Н.М. Иванова, «на основе имеющихся этимологических исследований по якутскому языку, в том числе и по топонимии Якутии, и проведенных сопоставительно-этимологических изысканий установлен круг топонимов-монголизмов в объеме около 600 лексических единиц» [1, с. 18]. В рамках нашего исследования установлено, что пласт монгольских языков четко прослеживается в образовании названий рек, ручьев, например, **Дүлүн** *бревно, обрубок бревна*, **чурбан** заимствовано от монгольских языков, **Дардагар** от халх. «**дардгар**», халх. хрупкий; бур. «**дардагар**» – *сбившийся в кучу; наращенный, покрытый амальгамой* (см. dardayi-), бур. «**дагдагар**» – *всклокоченный, лохматый; неуклюжий, неповоротливый* в якутском *костлявый, неповоротливый*; некоторых ойконимов, наименования **Кёрдем** (**Күөрдэм**) произошло от бурятского слова **хөөрдем**, переводится на русский как *радостный, весёлый*. В монгольском языке **хөөр** – *радость*. В топонимии Хангаласского района наименования географических объектов монгольского происхождения в отличие от тюркских прослеживается гораздо реже, например, якутское **ой** от монгольского, бур, *лес, бор*, якутское **салаа** восходит к бурятскому **халаа**, монг. **салаа** – *ответвление, разветвление*. Это может объясняться тем, что основное население Хангаласского улуса составляли тюркские племена. Ареал распространения монгольских племен охватывал «северную часть Центральной Якутии между Леной и Алданом (Намском, Дюпсунском, Борогонском, Багантайском улусах, у так называемого акающего населения потомков Омогоя)» [2, с. 51].

В образовании топонимии Хангаласского района Центральной Якутии в большинстве случаев «следы тунгусо-маньчжурских племен наиболее древнего пласта мы находим в названиях рек, ручьев, в связи с поисками промысла, охоты, при этом, тунгусы ориентировались на крупные объекты, в основном, вдоль ручьев» [2, с. 50]. Проживание в одной территории якутов и эвенков не могло не сказаться в образовании топонимии изучаемого региона. В исследуемом регионе отличительными признаками, позволяющими различать эвенкийские топонимы, являются суффиксы: –кун, –нгэ/нг, –ндя, –ча, –ма/ –мэ, –каат (в названиях рек, ручьев **Олдокун**, **Лүүтэнгэ**, **Дьангых**, **Лача**, **Кыча**, **Буотама**, **Кэтэмэ**, в названии села **Хачыкаат**, **ниинэ** от **ниидэндэ**, картографические названия **Качикатцы**, **Синск** по правилам топонимии русского языка). Смешения якутского с эвенкийским встречается частично также в названиях рек и ручьев: **Куччугуй-Кетеме** – **куччугуй** – *малый* (якут.), **кэтэмэ** – (эвенк.) *открытое пространство в лесу*, **Оччугуй-Кудуман** – **оччугуй** – *малый* (якут.), **куду** (эвенк.) – *солончак* + суффикс – *ман* = «*имеющий много больших солончаков*», *дословно малый солончаковый*.

Также начиная с XVIII века, с началом функционирования Иркутско-Якутского почтового тракта, в образовании топонимии региона встречается частичное смешение якутского с русским языком, например, **Большой Эселях** – *большой медвежий*, **Левый Сатигай** – *левая открытая, незакупоренная* (река). «Якутские топонимы отражаются на картах с применением правил русской грамматики, с использованием русской транслитерации, которая в некоторых случаях искажает фонологическую и фонематическую, и тем самым, смысловую составляющую топонима» [2, с. 53]. Например, якутский ойконим **Өктем** – название села в долине Эркэни в картографии отмечается по правилам грамматики русского языка **Октемцы**, где –*цы* является формантом топонимов, обозначающих поселение, якутский ойконим **Өлөнөөх-Сайылык** на русский язык транслитерируется с фоно-

логических, фонематических ошибками **Олёкенех-Сайылык** и т.д.

В ходе грамматического анализа топонимов было установлено, что топонимы были образованы морфологическим, лексико-синтаксическим, лексико-семантическим, морфолого-синтаксическим способами.

Морфологическим способом было образовано большинство якутских географических названий, при котором топоним образуется с помощью аффиксального словопроизводства. Преимущественно по модели **существительное** (монгольской, тюркской, тунгусской, русской, собственно якутской этимологии) + **аффикс** обладания якутского языка –**лаах** и его фонетических вариантов –**лоох**, –**лээх** и т.п. Например: **Мохсоболлоох** – от слова **мохсобо** (ястреб) + афф. –**лоох** – дословно с *ястребом, имеющий ястреба*; **Күрүөлээх** – от слова **күрүө** (ограждение) + афф. –**лээх** – дословно с *ограждением, имеющий ограждение*; **Оболоох** – от слова **обо** (ребенок) + афф. **лоох** – дословно с *ребенком, имеющий ребенка*; **Харыйалаах** – от слова **харыйа** (ель) + афф. –**лаах** – дословно с *елью, имеющий ель*.

Немалое количество топонимов образовано **лексико-синтаксическим способом**, к которым мы относим топонимы-словосочетания. Им «присуще смысловое и структурное грамматическое единство, приравнивающее словосочетание к слову: оно является одним членом предложения и функционирует в речи в качестве составного наименования» [3, с. 31]. Такого рода топонимы образованы преимущественно по модели **существительное + существительное**: **Тиит-Арыы** (*лиственничный остров*), **Тойон-Ары** (*главный остров*), **Хатыннаах-Сайылык** (*летнее жилище с березами*), в том числе **имя собственное + существительное**: **Наһаар-Өлөнөөбө** (*поросшее травой место Назара*), **Прасковья унуоҕа** (*могила Прасковьи*). А также имеются топонимы, образованные по модели **прилагательное + существительное**: **Улахан-Аан** (*большая дверь*), **Кыһыл-үрүэй** (*красный ручей*), **Күөх-Хайа** (*зеленая гора*) и т.п.

Одна треть исследованных нами географических названий местности образовано **лексико-семантическим способом**, «заключается в образовании топонима от имеющегося слова без изменения его структуры, путем создания омонима, – метонимического переноса названия с одного объекта на другой по смежности, или метафорического переноса названия с предмета на географический объект по условной связи» [4, с.104].

Например: **Иһит** (*посуда*) – село с преимущественно деревянными постройками, грунтовыми дорогами, вид сверху которого напоминает тарелку; **Хахха** (*ширма, занавес, укрытие*) – летник с разнотравными лугами и сенокосными угодьями; **Онгучах** (*яма, погреб*) – название местности с глубоководными реками. При этом способе словообразования, характерным также является переход терминов из одних разрядов в другие. Например, гидронимов в ойконимы: название населенного пункта – **Күөл** (*озеро*), название рельефа – **Ойбон** (*прорубь*).

Под **морфолого-синтаксическим способом** подразумеваются топонимы, образованные способом субстантивации имен прилагательных в существительное, так как топонимы – это имена существительные. При субстантивации происходит перестройка парадигмы, изменение лексической и синтаксической сочетаемости, образование новых словообразовательных связей, и, в первую очередь, изменение семантики слова [4, с. 89]. Таких топонимов в нашем материале мало, не имеется. Например, прилагательные: **Куччугуй** (*маленький*), **Молодежная**, **Бүтэй** (*закрытый*), **Элбэх** (*много*), использованные в Хангаласском улусе как названия поселений, рельефа, не имеют того значения, которое им свойственно в их обычном лексическом употреблении. Эти слова обозначали признаки, названия которых по различным причинам стали наименованиями населенных пунктов, но в этой новой функции они потеряли свое прежнее значение и приобрели новое, топонимическое. Такие топонимы обладают обычно коннотацией, характеризующим признаком, положенным в основу названия географического объекта или окружающей его среды. Это может быть указанием на особенности рельефа, почвы, флоры, фауны и т.п. [4, с. 90].

Лингвокогнитивный анализ образования топонимов показал, что можно выделить топонимы, основанные на природно-географических, пространственно-ориентационных, социально-бытовых, хозяйственных, историко-этнографических, лично-именных, событийных, сакральных значениях. Большая часть якутских топонимов наименована исходя из качественных особенностей объектов, входящих в концептуальное ядро природно-географических топонимов. Природный ландшафт исследу-

емого района изобилует речками и ручьями (138 наименований ручьев и рек), которые сыграли особую роль для обоснования якутов на этой территории. Гидронимы являются основными в составе топонимии любого народа, так вода есть одно из необходимых условий для жизни человека. Многосоставные топонимы или словосочетания состоят из определения в основном по качественным особенностям и наименования самого географического объекта. Например, **Оччугуй-Юрх** – *маленькая речка*, **Сибиктэлэх-Юрх** – *речка, где растет полевой хвощ*, **Эбэ-Юройе** – **эбэ** обозначает дословно *бабушка*, показывает са-

кральное отношение, почтение к речке. **Тарынг** – *вода, выступившая поверх льда, слой льда образовавшийся из этой воды*, **наледь Аччыгый-Тарынг** – *маленькая наледь*, **Улахан-Тарынг** – *большая наледь* или *уута* – *вода Улахан-Харыйалаах уута*. **Салаа** – *ветка, боковой приток Согуруу-Салаа* – *южный приток*, **Тиэрэ-Салаа** – *поперечный приток* и т.д.. Основной функцией такого топонима является выделение единичного объекта из однотипных. При наименовании того или иного географического объекта, человек исходит, в первую очередь, из-за признака объекта.

Библиографический список

1. Иванов Н.М. *Монголизмы в топонимии Якутии*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ин-т гуманитарных исследований. Якутск, 1997.
2. Хохолова И.С., Пестерева К.А. Исторические и лингвистические аспекты формирования топонимов как показателей освоения ландшафта (на примере Хангаласского улуса РС (Я)). *Общество: философия, история, культура*. Издательский дом «ХОРС», Краснодар, 2018; 1: 49 – 54.
3. Кожин А.П. Составные наименования в русском языке. *Мысли о современном русском языке*. Москва, 1969: 31 – 36.
4. Жиленкова И.И. *Топонимы Белгородской области (системный лингвоанализ названий населенных пунктов)*: учеб. пособие по лингвокраеведению. Изд. 2-е. Белгород : ИД «Белгород», 2012.
5. Полевой материал авторов.

References

1. Ivanov N.M. *Mongolizmy v toponimii Yakutii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. In-t gumanitarnykh issledovanij. Yakutsk, 1997.
2. Hoholova I.S., Pestereva K.A. Istoricheskie i lingvisticheskie aspekty formirovaniya toponimov kak pokazatelej osvoeniya landshafta (na primere Hangalasskogo ulusa RS (Ya)). *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. Izdatel'skij dom «HORS», Krasnodar, 2018; 1: 49 – 54.
3. Kozhin A.P. Sostavnye naimenovaniya v russkom yazyke. *Mysli o sovremennom russkom yazyke*. Moskva, 1969: 31 – 36.
4. Zhilenkova I.I. *Toponimy Belgorodskoj oblasti (sistemnyj lingvoanaliz nazvanij naseleennykh punktov)*: ucheb. posobie po lingvokraevedeniyu. Izd. 2-e. Belgorod : ID «Belgorod», 2012.
5. *Polevoj material avtorov*.

Статья поступила в редакцию 09.02.18

УДК 811.26

Mironova E.A., teaching assistant, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: mironova_k.a@mail.ru

THE PROBLEM OF DETERMINING THE LITERARY LANGUAGE IN MODERN LINGUISTICS. In the article a literary language as one of the central concepts of modern linguistics has been considered, definitions have been given. The researcher reveals characteristics for different stages of development of philological science, a number of differential signs on the basis of a comparison of the literary language with other components of the functional paradigm. Literary language is a highest form of language. The literary language has been presented as a concrete historical category and has been considered from the viewpoint of processing, supra-dialecticism, selectivity, normality, breadth of functioning and universality, as well as the diversity of speech styles, as the distinctive features of the language of a given stratum being formed in historical development.

Key words: literary language, functional paradigm, literary norm.

E.A. Миронова, ассистент Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, E-mail: mironova_k.a@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

В статье рассматривается одно из центральных понятий современного языкознания – литературный язык, приводятся определения, характерные для разных этапов развития филологической науки, выявляется ряд дифференциальных признаков на основе сопоставления литературного языка с другими компонентами функциональной парадигмы. Литературный язык, являясь высшей формой языка, представлен как конкретная историческая категория и рассматривается с точки зрения обработанности, наддиалектности, селективности, нормированности, широты функционирования и общеобязательности, а также разнообразия речевых стилей, как формирующихся в историческом развитии отличительных признаков языка данной страты.

Ключевые слова: литературный язык, функциональная парадигма, литературная норма.

История русского литературного языка (далее – ЛЯ) представляет собой одну из фундаментальных дисциплин в системе современного филологического образования, поскольку язык является системой, находящейся в непрерывном развитии. Ещё Ф.И. Буслаев указывал на то, что «современный слог ежеминутно движется, следовательно, учить ему невозможно вне исторического развития» [1, с. 90]. Происходящие в языке изменения парадигмы обусловлены историческими закономерностями его развития. Однако преподавание и изучение курса осложняется рядом спорных и нерешённых вопросов, накопившихся в процессе формирования и становления «двух историко-лингвистических дисциплин, одна из которых, получившая после известной книги Ф.И. Буслаева название “исторической грамматики”, изучает историю русской “народно-раз-

говорной” речи, другая – историю литературного языка» [2, с. 12]. Разграничение таких дисциплин как «Историческая грамматика» и «История русского литературного языка» обусловлено разнородностью предметов изучения – народного языка и ЛЯ.

Актуальность исследования обусловлена тем, что сложился определённый миф об исключительности ЛЯ за счёт кодификации, в результате чего доимперский период истории развития русского языка выводится за рамки литературной страты. В частности, опрос студентов филологического факультета показывает, что для них русский ЛЯ очерчен пределами от времени Пушкина до наших дней. Учитывая достаточно ограниченные знания истории России, церковнославянских текстов, древнерусской письменности и литературы, данное заблуждение приводит

к непониманию языковой ситуации и особенностей становления и развития русского ЛЯ.

Необходимо отметить, что на современном этапе языкознания недостаточно проработаны термины, связанные с дифференциацией парадигмы языка, а следовательно, и статус ЛЯ. Более того, в современной лингвистике значимым является понимание «литературного языка» как конкретной исторической категории, которую следует рассматривать в исторической перспективе [3, с. 5 – 6]. В то же время «при всем различии в понимании этого явления литературный язык общепризнанно считается не подлежащей никакому сомнению языковой реальностью» [4, с. 100].

Как историческая категория ЛЯ представляет собой компонент функциональной парадигмы, поэтому степень его обработанности, строгость отбора языковых средств и другие дифференциальные признаки могут быть различными в разные периоды развития истории языка. В соответствии с этим можно отметить, что ЛЯ как компонент функциональной парадигмы языка на разных этапах его исторического развития обладает рядом уникальных особенностей, в соответствии с которыми выделяют две типологические разновидности: ЛЯ донационального периода и ЛЯ национального периода [5, с. 503].

Донациональный период русского ЛЯ охватывает временной промежуток с XI до середины XVII в., и, как правило, представлен в духовных, религиозных и культурных сферах общения. Для ЛЯ донациональной эпохи характерна узальная литературная норма, в связи с чем возможно существование территориального варьирования. Также необходимо отметить, что ЛЯ донационального периода реализуется только в письменной форме [5, с. 533–535].

В процессе своего развития, начиная с середины XVII века, ЛЯ национального периода, приобретает максимальную поливалентность, то есть начинает применяться в сфере науки, техники, обучения, искусства, а также в сфере неофициального общения (с середины XIX века), что обуславливает его функциональность также в устной форме. В новых условиях функционирования ЛЯ национальной эпохи для существования как письменной, так и устной формы требуется кодифицированная норма, выступающая в роли закона и отражённая в грамматиках и словарях, что способствует отсутствию территориального варьирования [5, с. 540–542].

Отсутствие кодифицированной нормы в донациональный период развития ЛЯ даёт основание некоторым учёным полагать, что в качестве ЛЯ возможно существование только так называемых классических языков. Данной точки зрения придерживался А.В. Исаченко, поэтому «типы графически запечатленной речи» донационального периода называются лингвистом письменными языками [6, с. 149–158]. Согласно мнению Б.А. Успенского, литературный статус сакрального языка закреплялся за старославянским (церковнославянским), профанно – за восточнославянским.

Следует отметить, что кодификация до начала книгопечатания и создания грамматик церковнославянского языка отсутствовала и в текстах. При этом кодификация церковнославянского языка осложнилась целым рядом лингвистических и экстралингвистических факторов, что особенно проявилось в середине XVII века, в период церковных реформ Алексея Михайловича и патриарха Никона.

Помимо трудностей, связанных с пониманием в лингвистике специфики ЛЯ как исторической категории, следует отметить противоречия, связанные с восприятием и отождествлением ЛЯ донациональной эпохи в основном как исключительно письменного языка или языка литературы (классические языки), что, с одной стороны, справедливо, поскольку сам термин «литературный язык» напрямую связан с «литерой» и «литературой». Отчасти это признают В.В. Виноградов, Н.И. Толстой, И.С. Улуханов и Б.А. Успенский, в то время как Б.В. Томашевский, Н.А. Мещерский, Ф.П. Филин, А.И. Горшков, В.В. Колесов и М.А. Камчатнов отчерчивают язык литературы от ЛЯ за счёт расширения последнего памятниками деловой письменности.

Нельзя не отметить влияние на культуру, язык и ментальность русской народности христианской религии, и, как следствие, церковнославянского языка, при этом следует учитывать, что церковнославянский (старославянский) является классическим ЛЯ. По мнению А.И. Горшкова и В.В. Колесова, церковнославянский «язык» представляет собой совокупность текстов богослужебной литературы, стремящихся к неизменности, что обуславливает постепенную их консервацию и архаизацию, а

русский ЛЯ представлен разнообразными памятниками переводной и оригинальной повествовательной древнерусской литературы и деловой письменности, включающими в состав русского ЛЯ, что обусловлено, с одной стороны, неизменностью памятников церковнославянской богослужебной литературы, которая впоследствии была узаконена Святейшим Синодом в XVIII веке, с другой – развитием восточнославянского, а затем старорусского и русского ЛЯ, которое шло параллельно со становлением материальных, духовных и культурных ценностей народа.

Мнение о церковнославянской основе русского ЛЯ глубоко ошибочно, поскольку там, «где некоторые учёные видят “церковнославянскую основу” русского литературного языка, на деле обнаруживается общеславянский фонетический, грамматический, лексический фонд» [7, с. 111]. Это впервые было достаточно чётко рассмотрено в работе Н.С. Трубецкого «Общеславянский элемент в русской культуре», которая в определённой степени является продолжением мысли М.В. Ломоносова о специфике церковнославянского языка как первых письменных текстов славянского, с течением времени значительно архаизировавшихся; это обстоятельство способствовало взаимодействию генетически близкородственных языковых стихий – южнославянской и восточнославянской – в формировании и становлении русского ЛЯ [8, с. 165 – 167].

Более того, развитие русского ЛЯ непосредственно связано с так называемым «живым» народным языком. Русская народность и её язык формируются в пределах XIV–XVII вв., а русский национальный язык развивается на основе языка русской народности, данный процесс приходил постепенно, с XVII века. Ф.П. Филин отмечает, что «русский национальный язык, являясь непосредственным продолжением языка великорусской народности, начал складываться в то время, когда уже была создана система общенародного языка на базе московского диалекта XVI–XVII вв. Этот диалект уже в XVI–XVII вв. начал утрачивать свою территориальную ограниченность, а в XVII веке окончательно выбыл из категории территориальных диалектов» [9, с. 29].

В связи с тем, что «основным признаком развития национального языка, в отличие от языка народности, является наличие единого, общего для всей нации и охватывающего все сферы общения нормированного литературного языка, сложившегося на народной основе» [10, с. 293], ЛЯ с середины XVII века стал рассматриваться как важнейший компонент национального языка. При этом, В.В. Виноградов отмечал как одну из главных особенностей развития русского национального языка формирование его на основе синтеза всех жизнеспособных и исторически продуктивных элементов русской речевой культуры: живой народной речи с её областными диалектами, устного народного поэтического творчества, государственно-делового письменного языка и церковнославянского типа языка с их функциональными разновидностями [11, с. 14].

Поскольку в современной языковой системе ЛЯ может быть сопоставлен с единственным сохранившимся компонентом функциональной парадигмы русского языка – диалектом, представляется возможным выявить такие признаки ЛЯ, как обработанность и нормированность, широта функционирования и общеобязательность, а также разнообразие речевых стилей, которые могут использоваться в различных сферах общения [12, с. 4–5; 5, с. 503–511].

Таким образом, категория «литературный язык» как историческое явление национального периода начинает характеризоваться рядом признаков, к которым относят нормативность, стилевую дифференциацию, многофункциональность, литературную обработанность, общеобязательность и традиционность, но при принятии всех этих признаков возникают опасность исказить историческую перспективу в понимании развития ЛЯ, поскольку данные признаки присущи современному ЛЯ [3, с. 7–8]. Необходимо отметить, что М.М. Гухман, в первую очередь, относит к дифференциальным признакам ЛЯ обработанность и, как следствие, селективность, то есть отбор языковых элементов, а также отсутствие спонтанного речевого произведения [12, с. 4–5; 5, с. 503–511]. В результате чего с XIX – XX веков ЛЯ выделяется среди наддиалектных форм «как наиболее значимая и распространённая разновидность, и как образование, имеющее письменную форму, которая позволяет усилить обработанность речи» [13, с. 14].

ЛЯ может определяться с точки зрения его обработанности, таким образом, по мнению Р.А. Будагова, ЛЯ – это «обработанная форма общенародного языка, обладающая в большей

или меньшей степени письменно закреплёнными нормами» [14, с. 5], а М.М. Гухман характеризует ЛЯ как «обработанную форму любого языка, независимо от того, получает ли она реализацию в устной или письменной разновидности» [5, с. 502], в таком случае двусмысленность между понятиями «литературный язык» и «язык художественной литературы» нужно строго разграничить, поскольку ЛЯ, помимо языка художественной литературы, включает в себя язык публицистики, язык государственного управления и науки, разговорную речь, с элементами диалекта, просторечиями и жаргонизмами [5, с. 502–503].

С точки зрения обработанности рассматривает русский ЛЯ А.И. Горшков, определяя его как народный язык в обработанной мастерами форме, однако, учёный обращает внимание на то, что народный язык, как правило, не представляет собой совершенно однородного явления на всей территории своего распространения, а существует как совокупность, единство территориальных диалектов, в таком случае может возникнуть ситуация противопоставления ЛЯ и диалектов (подробнее см.: [15]).

Являясь высшей формой языка, ЛЯ в строгой системе представляет языковые нормы эпохи, в связи с чем В.В. Виноградов рассматривал понятие нормы как центральное в определении национального ЛЯ (подробнее см.: [10]). В целом совершенно справедливо утверждение, что «литературный язык – не язык ли-

тературы, а средство интеллектуальной деятельности человека, не застывший стандарт, а норма» [3, с. 8]. В.В. Колесов отмечает, что «норма как динамический процесс есть выбор инварианта на основе многих вариантов, выработанных в системе в её развитии» [3, с. 7], то есть норму можно рассматривать как категорию, обусловленную исторически. Отметим, что нормированность является основным признаком на всех этапах развития русского ЛЯ, особенно в переходную эпоху и в период существования оформившегося ЛЯ. То есть «о норме можно говорить не только применительно к синхронии. Норма формируется и в диахронии» [14, с. 5]. Признания динамической природы понятия «литературная норма» и возможности её исторических изменений предполагает комплексный подход к изучению данной категории (подробнее см.: [16, с. 164]).

При выявлении и сопоставлении таких дифференциальных признаков, как обработанность, наддиалектность, селективность, характерных для ЛЯ донационального периода и национального периода, имеются некоторые противоречия в определении русского ЛЯ, а само существование древнерусского ЛЯ поставлено под сомнение. Кроме того, такой исторически выверенный подход к изучению истории русского ЛЯ позволит рассматривать обособленно развитие двух ЛЯ Древней Руси – церковнославянского и русского и их взаимодействие на каждом из этапов специфического развития.

Библиографический список

1. Буслаев Ф.И. *Преподавание отечественного языка*. Москва: Просвещение, 1992.
2. Хабургаев Г.А. *Первые столетия славянской письменной культуры*. Москва: Издательство МГУ, 1994.
3. Колесов В.В. *Древнерусский литературный язык*. Ленинград: Издательство Ленингр. ун-та, 1989.
4. Виноградов В.В. *Проблемы литературных языков и закономерностей их образования и развития*. Москва: Наука, 1967.
5. Гухман М.М. *Литературный язык. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка*. Москва: Наука, 1970: 502 – 548.
6. Исаченко А.В. К вопросу о периодизации истории русского языка. *Вопросы теории и истории языка*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1963: 149 – 158.
7. Лебедева Т.Е. К проблеме определения литературного языка древнейшего периода. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2013; Т. 1; № 4: 107 – 113.
8. Бекасова Е.Н., Москальчук Г.Г., Прокофьева В.Ю. Векторы интерпретации текста: структуры, смыслы, генезис. Москва: Издательство «Спутник +», 2013.
9. Филин Ф.П. К вопросу о так называемой диалектной основе русского национального языка. *Вопросы образования восточнославянских национальных языков*. Москва: Наука, 1962: 26 – 35.
10. Виноградов В.В. *История русского литературного языка*. Москва: 1978.
11. Виноградов В.В. Образование русского национального литературного языка. *Вопросы языкознания*. 1956, 1: 3 – 25.
12. *Типы наддиалектных форм языка*. Под редакцией М.М. Гухман. Москва: Наука, 1981.
13. Бекасова Е.Н. *Вопросы образования и развития русского литературного языка*. Оренбург: Издательство ОГПУ, 2006.
14. Будагов Р.А. *Литературные языки и языковые стили*. Москва: Высшая школа, 1967.
15. Горшков А.И. *Теория и история русского литературного языка*. Москва: Высшая школа, 1984.
16. Загоровская О.В. Языковая норма и норма литературного языка как лингвистические понятия. *Известия ВГПУ*. 2016, 2: 161 – 165.

References

1. Buslaev F.I. *Prepodavanie otechestvennogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1992.
2. Haburgaev G.A. *Pervye stoletiya slavyanskoy pis'mennoj kul'tury*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1994.
3. Kolesov V.V. *Drevnerusskij literaturnyj yazyk*. Leningrad: Izdatel'stvo Leningr. un-ta, 1989.
4. Vinogradov V.V. *Problemy literaturnyh yazykov i zakonornostej ih obrazovaniya i razvitiya*. Moskva: Nauka, 1967.
5. Gukman M.M. *Literaturnyj yazyk. Obshee yazykoznanie. Formy suschestvovaniya, funkci, istoriya yazyka*. Moskva: Nauka, 1970: 502 – 548.
6. Isachenko A.V. K voprosu o periodizacii istorii russkogo yazyka. *Voprosy teorii i istorii yazyka*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1963: 149 – 158.
7. Lebedeva T.E. K probleme opredeleniya literaturnogo yazyka drevnejshogo perioda. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina*. 2013; T. 1; № 4: 107 – 113.
8. Bekasova E.N., Moskal'chuk G.G., Prokof'eva V.Yu. Vektory interpretacii teksta: struktury, smysly, genezis. Moskva: Izdatel'stvo «Sputnik +», 2013.
9. Filin F.P. K voprosu o tak nazyvaemoj dialektnoj osnove russkogo nacional'nogo yazyka. *Voprosy obrazovaniya vostochnoslavjanskij nacional'nyh yazykov*. Moskva: Nauka, 1962: 26 – 35.
10. Vinogradov V.V. *Istoriya russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: 1978.
11. Vinogradov V.V. Obrazovanie russkogo nacional'nogo literaturnogo yazyka. *Voprosy yazykoznanija*. 1956, 1: 3 – 25.
12. *Tipy naddialektnyh form yazyka*. Pod redakciej M.M. Gukman. Moskva: Nauka, 1981.
13. Bekasova E.N. *Voprosy obrazovaniya i razvitiya russkogo literaturnogo yazyka*. Orenburg: Izdatel'stvo OGPU, 2006.
14. Budagov R.A. *Literaturnye yazyki i yazykovye stili*. Moskva: Vysshaya shkola, 1967.
15. Gorshkov A.I. *Teoriya i istoriya russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1984.
16. Zagorovskaya O.V. Yazykovaya norma i norma literaturnogo yazyka kak lingvisticheskie ponyatiya. *Izvestiya VGPU*. 2016, 2: 161 – 165.

Статья поступила в редакцию 21.12.17

УДК 81

Ma Mengfei, postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: mfeyfey@mail.ru

THE VERBS ПОДТРУНИВАТЬ, ПОДШУЧИВАТЬ, ПОДСМЕИВАТЬСЯ: A BRIEF SEMANTIC ANALYSIS. The article presents a semantic description of a number of Russian synonymous verbs, indicating the lowest intensity of teasing – *подтрунивать*, *подшучивать*, *подсмеиваться*. A comparative study of these verbs and examination of the action, subject, object, relationship between a subject and a object, help the author come to a conclusion about the specifics of the provision of this semantic field from

other verbs with the meaning of teasing. By means of the comparison between the Russian and Chinese examples the semantic description of the Russian verbs' semantics is given even more details, which also allows getting a general Russian language picture of the use of verbs with an idea of teasing a person.

Key words: semantic field, synonymic line, verbs with meaning of teasing.

Ма Мэнфэй, аспирант, Московский государственный университет, г. Москва, E-mail: mtfeyfey@mail.ru

ГЛАГОЛЫ ПОДТРУНИВАТЬ, ПОДШУЧИВАТЬ, ПОДСМЕИВАТЬСЯ: КРАТКИЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Статья посвящена семантическому описанию глаголов синонимического ряда с общей идеей осмеяния, указывающих на наименьшую интенсивность этого действия – *подтрунивать*, *подшучивать*, *подсмеиваться*. На основе сопоставительного анализа, учитывающего такие особенности, как субъект и объект соответствующих действий, а также цели и обстоятельства этих действий, делается вывод об отличиях глаголов, входящих в указанный ряд, от прочих глаголов со значением осмеяния. Проводимое в статье краткое сопоставление данных русского языка с материалом китайского языка помогает получить несколько более рельефное описание семантики трех данных русских глаголов и позволяет лучше рассмотреть соответствующий фрагмент русской наивной картины мира.

Ключевые слова: семантическое поле, синонимический ряд, глаголы со значением осмеяния.

Глаголы со значением осмеяния неоднократно становились объектом научного исследования. Им посвящена, в частности, словарная статья А.В. Санникова в Новом объяснительном словаре синонимов, где описывается синонимический ряд *высмеивать*, *осмеивать*, *вышучивать*, *засмеять* [1, с. 206] и статья *высмеивать* [2, с. 498]. В первой из этих работ лексика со значением осмеяния рассматривается в составе следующих синонимических рядов: 1) *высмеивать*, *осмеивать*, *вышучивать*, *засмеять*; 2) *насмехаться*, *смеяться* 2, *потешаться*, *шутить* 2, *насмешничать*; 3) *издеваться*, *изымываться*, *глумиться*; 4) *посмеяться* 2, *насмеяться* 2; 5) *подшучивать*, *подтрунивать*. Нужно сказать, что синонимы последнего ряда лишь кратко упоминаются автором (в частности, отмечается, что *подшучивать*, *подтрунивать* предполагает меньшую интенсивность действия и мягкую, дружескую манеру речи – см. [1, с. 206]). В настоящей статье предлагается несколько более подробное описание двух данных глаголов и синонимичного им глагола *подсмеиваться*, в основном выполненное на материале Национального корпуса русского языка (см. сайт www.ruscorpora.ru). Надо заметить, что, хотя глагол *подсмеиваться* не включается А.В. Санниковым в указанный синонимический ряд, но данные Национального корпуса русского языка свидетельствуют, что он весьма частотен: в настоящий момент на соответствующий запрос выдается 673 вхождения.

Таким образом, данная статья посвящена синонимическому ряду, состоящему из трёх глаголов, указывающих на наименьшую из всех глаголов данного семантического поля интенсивность осмеяния. Предлагаем следующее толкование для слов ряда: *подтрунивать* [СОВ *подтрунить*], *подшучивать* [СОВ *подшутить*], *подсмеиваться* [СОВ редк. *подсмеяться*] 'Считая действия или свойства какого-то человека забавными и относясь с симпатией к этому человеку, говорить о них или о самом этом человеке так, чтобы адресат тоже стал считать их забавными'. Ср. *Подтрунивать* *над братом* <над привычкой застегиваться на все пуговицы>; *подшучивать* *над другом* <над манерой говорить всем «вы»>; *подсмеиваться* *над соседом* <над тем, как тщательно сосед запирает калитку на замок>.

Ряд *подтрунивать*, *подшучивать*, *подсмеиваться* отличается от других глаголов со значением осмеяния по пяти основным признакам.

Во-первых, как уже было сказано и как отмечалось и в указанной выше работе [1], ряд *подтрунивать* предполагает наименьшую из всех глаголов соответствующей семантики интенсивность действия. Ср.: *слегка подтрунивать* <*подшучивать*>; *чуть-чуть подсмеиваться* при невозможности, например **Вовсю подтрунивать* <*подшучивать*, *подсмеиваться*> и сомнительности **А он как начал подтрунивать* <*подшучивать*, *подсмеиваться*>! Это связано с тем, что приставка *под-* в составе данных глаголов передает значение 'в незначительной степени', и это значение отчетливо ощущается говорящими.

С данной особенностью связано и второе отличие глагола *подтрунивать* и его синонимов от прочих глаголов со значением осмеяния – различаются цели действия. Только глаголы описываемого ряда указывают на действия, производимые исключительно с целью получить удовольствие, но не вызвать обиду у того, над кем смеется субъект, или нанести этому человеку иной моральный ущерб; ср. *беззлобно подтрунивать* <*подшучи-*

вать, *подсмеиваться*>; *Привычка всегда с любовью подтрунивать над женой помогала им скрашивать одиночество* (В. Горбачев); *Брат в свою очередь тоже нежно любил сестру, но, как старший брат, позволял себе мягко подшучивать* (С. Вышенков); *Здесь никто не унижал и не оскорблял его, над ним подсмеивались добродушно, без вражды* (А. Анненская).

Встречающиеся в Национальном корпусе русского языка употребления типа *Мальчик озлобленно подшучивает над стариком, мол, одни и те же пирожки с самого утра, они не могут быть свежими* (А. Иличевский) – кажутся не вполне правильными с точки зрения современной нормы (или, может быть, авторскими).

Эта особенность связана с тем, что объект глагола *подтрунивать* и его синонимов включен в личную сферу говорящего (Термин «личная сфера говорящего», введенный в лингвистический оборот Ю.Д. Апресяном, обозначает ментальное пространство, куда «входит говорящий и все, что ему близко физически, морально, эмоционально или интеллектуально» (Апресян, 1987: с. 645 – 646) – и в этом состоит третье отличие трех описываемых глаголов от прочих глаголов данного семантического поля. Субъект этих действий, особенно *подтрунивать* и *подшучивать*, дружески или нежно относится к тому, над кем смеется – объектом высмеивания может быть, в частности, близкий человек, с которым субъект находится в очень хороших отношениях. Ср.: *Я мог подтрунивать над моей молоденькой и наивненькой Аней, но штука в том, что я её любил и, любя, поддакивал* (В. Маканин); *С обычным своим добродушием отец подшучивает над племянником – старым холостяком, уговаривает его жениться...* (И. С. Соколов-Микитов. *Очерки*); *Несмотря на то, что многие, в особенности из молодых, позволяли себе подсмеиваться над стариком, все без исключения уважали и почитали его* (А. Нильский).

Ещё одно, четвёртое, отличие состоит в том, что *подтрунивать* и его синонимы допускают отсутствие посторонней аудитории. Ср. *Он любил подсмеиваться над ней, особенно когда они оставались наедине*; *Они могли говорить, могли молчать, могли беззлобно подтрунивать друг над другом – в любом случае, им было хорошо вдвоем* (А. Орлов); *Так они и ехали вдвоем на одной лошади – весело переговариваясь, подшучивая друг над другом, изредка обмениваясь беззлобными оплеухами и не сильными тычками*. (М. Кликин).

Наконец, пятое отличие таково: синонимы ряда, как правило, не могут указывать на действия, совершаемые в отсутствие объекта осмеяния. Ср. сомнительное: **Подтрунивать* <*подшучивать*, *подсмеиваться*> *за спиной* <*за глаза*>.

В Национальном корпусе и за его пределами находится некоторое количество примеров – как из современных авторов, так и из авторов XIX в., – на первый взгляд, опровергающих это утверждение. Однако все они кажутся находящимися за пределами или почти за пределами нормы современного литературного языка. *Элеонора знала, что за глаза девочки подтрунивают над ней, считая «не от мира сего»* (М. Воронова); *После свадьбы Хальве казалось, что все ярлы подтрунивают над ним – за глаза, конечно, но он думал об этом* (В. Потёмкин); *Майк не без оснований полагал, что его «коллеги» из семерки подтрунивают над ним за спиной* (В. Лягоскин); *Немало подшучивали москвичи за глаза над этой затеей петербургского*

«дюжинного» бригадира, но затем и к этому привыкли (Е. Салиас); Нечто весьма неприятное вошло в меня, как будто мне наступили на ногу, нагло рассмеявшись и продолжая **подсмеиваться за спиной** (А. Грин).

Обратимся для сопоставления к данным китайского языка. В нем находятся прямые параллели описываемым русским глаголам – глаголы со значением осмеяния, указывающие на неинтенсивное действие: **kai wan xiao** – дословно: ‘начать играть + смеяться’, иероглиф **kai** содержит идею начинательности; **tiao kan** – дословно: ‘немного дразнить + разговаривать’, как иероглиф **tiao**, так и иероглиф **kan** содержит правый элемент, обозначающий говорение; **xi xue** – дословно: ‘забавляться + шутить’, иероглиф **xue** также содержит одинаковый правый элемент, который обозначает говорение. Значение синонимов данного ряда – развлекаться, немного дразнить или подтрунивать над кем-то. В отличие от других синонимических глаголов, данный синонимический ряд имеет следующие особенности:

Во-первых, главным отличием глаголов **kai wan xiao** <**tiao kan**, **xi xue**> от других глаголов со значением осмеяния является цель действия. Цель глаголов **kai wan xiao** <**tiao kan**, **xi xue**> – получить удовольствие и одновременно вызвать у адресата или у аудитории желание посмеяться. Ср.: *Wei le dou ta xiao, ta gen ta kai wan xiao.* – Чтобы она смеялась, он подшучивал над ней; *Zhu chi ren tiao kan ta shou wu fu ji zhi li de ruo nv zi, da jia hao wu e yi de ge ge xiao qi lai.* – Телеведущий подтрунивал над ней и называл её бессильной девушкой, которая даже курицу не может вытащить, и вся аудитория начала беззлобно хохотать; *Xin lang xin niang xi zhu yan kai de jie shou ke ren de xi xue he zhu fu, tan wu zi shi huan xiao sheng.* – У новобрачных лица расплылись в улыбке от счастья и радости, они весело принимали подтрунивание (здесь слово **xi xue** употребляется как существительное (в китайском языке одно и то же слово может выступать как в функции инфинитива, так и в функции существительного, причем его форма не изменяется¹ и поздравление от гостей, вся комната наполнилась смехом).

В китайском языке эти глаголы часто употребляются вместе с другими глаголами, указывающими на речевой акт – такими, как *говорить, называть, спросить*. Среди синонимов данного ряда только глагол **kai wan xiao** также способен указывать на неречевое действие. Ср.: *Bu zhi dao shui gen ta kai wan xiao, cong bei hou tui le ta yi xia.* – Кто-то подшутит над ним, и сзади толкнул его; *Ta cong xiao dui zhou wei de shi wu qin qie you hao, wo kai wan xiao da yi xia ta de wan ju ta ye bu yun xu.* – Она с детства по-доброму относится к окружающим, она даже не разрешала мне в шутку бить её иеруку.

Иероглиф **xi xue** может указывать, кроме глагола, на прилагательное и наречие; в этом случае, совместно с иероглифом

yan shen, указывающим на выражение глаз, он передает идею неречевого способа выражения осмеяния. Ср.: *xi xue de yan shen* «шутливый взгляд» (прил.), *xi xue de kan* смотреть «подсмеиваясь, смотреть» (наречие).

Во-вторых, в китайской картине мира 3 иероглифа **wan**, **tiao**, **xi** содержат одинаковый смысл – ‘играть’ и передают значение незначительной интенсивности действия. Ср.: *qing song tiao kan* <**tiao kan**, **xi xue**> – *слегка подтрунивать*. Важно отметить, что субъект обычно не испытывает негативного чувства по отношению к объекту. Ср.: *shan yi tiao kan* <**kai wan xiao**, **xi xue**> – *добродушно подтрунивать*; *ji zhi tiao kan* – *остроумно подшучивать*; *you mo tiao kan* – *с чувством юмора подтрунивать*.

В-третьих, **tiao kan** <**wan xiao**, **xi xue**> допускают отсутствие посторонней аудитории. Ср.: *You shi, si xia wo hui gen qi zi hou yan xi xue dao: ni ying gai gan xie wo, jin wei shi wo qu le ni zhe ge lao gu niang.* – Когда мы были *наедине*, я бесстыдно подсмеивался над женой: “Тебе надо благодарить меня, именно я поженился на тебе, старой деве”; *Da jia dou zai zhuan xin ting jiao dao yuan jiang ke, zhi you liang ge zhan shi zai dui wu li qiao qiao kai wan xiao.* – Все внимательно слушают, что говорит учитель, *только два солдата в отряде тайно подшучивают*.

В-четвертых, в китайской картине мира действие **kai wan xiao** предполагает соблюдение меры, учет ситуации и правильный выбор объекта осмеяния, иначе объект может почувствовать себя не уважаемым и даже начать сердиться на субъекта. Об этом свидетельствует устойчивое сочетание *guo fen kai wan xiao* – буквально: «чрезмерно подшутить». В отличие от русского языка, в момент речевого акта допускается отсутствие объекта осмеяния. Это необходимо в ряде случаев для того, чтобы избежать конфликта. Ср.: *Zai ke tang shang, li shi lao shi ji bu xiao, tong xue men si xia kai wan xiao shuo ta de le mian bu shen jing huai si zheng.* – На лекции учитель истории почти не смеется, *за глаза* ученики подшучивают, что у учителя травма лицевого нерва. Однако глаголы **xi xue** <**tiao kan**>, так же, как и их эквиваленты в русском языке, не могут указывать на действия, совершаемые в отсутствие объекта осмеяния. Ср.: *xi xue* <**tiao kan**> *за спиной* <*за глаза*>.

Итак, синонимы рассматриваемого ряда выделяются на фоне прочих глаголов данного семантического поля включенностью объекта осмеяния в личную сферу говорящего; указанием на неинтенсивное действие; указанием на удовольствие говорящего как единственную цель речевого акта; возможным отсутствием посторонних в момент речевого акта; указанием на обязательное личное присутствие объекта осмеяния в момент речевого акта.

Библиографический список

1. Санников А.В., Апресян Ю.Д. и др. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. Второй выпуск. Москва, 2000.
2. Санников А.В., Апресян Ю.Д. (отв. ред.). *Активный словарь русского языка А-Г*. Языки славянской культуры. Москва, 2014.
3. Апресян Ю.Д. *Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира*. Семантика и информатика. Москва, 1987.
4. *Онлайн корпус китайского языка*. Available at: <http://www.aihanu.org/cncorpus/index.aspx>

References

1. Sannikov A.V., Apresyan Yu.D. i dr. *Novyy ob'yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Vtoroy vypusk. Moskva, 2000.
2. Sannikov A.V., Apresyan Yu.D. (otv. red.). *Aktivnyj slovar' russkogo yazyka A-G*. Yazyki slavyanskoj kul'tury. Moskva, 2014.
3. Apresyan Yu.D. *Dejksis v leksike i grammatike i naivnaya model' mira*. Semiotika i informatika. Moskva, 1987.
4. *Onlajn korpus kitajskogo yazyka*. Available at: <http://www.aihanu.org/cncorpus/index.aspx>

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 81'44

Mahmudova A.V., postgraduate, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: sevinc.n@mail.ru

“PICTURE OF THE WORLD” AND “STEREOTYPES” AS THE BASIC CONCEPTS OF COGNITIVE LINGUISTICS. The article observes the basic concepts of cognitive linguistics – “a picture of the world” and “stereotypes”. The question of how culture and ethnic consciousness emerged as regulators of human behavior, on the one hand, the cessation of cultural stereotypes acquired in the process of socialization of factors, on the other, are considered. The author comes to a conclusion that “a picture of the world” is a basis of public and personal consciousness, and stereotypes are perceived as “mental”. Belonging to a particular culture is determined by a core of knowledge of basic stereotypes in the process of personalization of a person. As a person perceives the world, he defines his own world of thinking, i.e. “a world's model of the world” is formed in his mind.

Key words: cognitive linguistics, world view, stereotype theory, cultural category, communication stereotypes, ethno-cultural stereotypes, public stereotypes.

A.B. Махмудова, аспирант, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан, E-mail: sevinc.n@mail.ru

«КАРТИНА МИРА» И «СТЕРЕОТИПЫ» КАК ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Статья посвящена основным понятиям когнитивной лингвистики «картина мира» и «стереотипы». Рассматривается вопрос о том, как культура и этническое сознание возникли в качестве регуляторов поведения человека, с одной стороны, преобразование культурных стереотипов, приобретенных в процессе социализации факторов – с другой. Автор приходит к выводу, что «картина мира» является основой общественного и личного сознания, а также стереотипы воспринимаются как «психические». В статье также принадлежность к какой-либо конкретной культуре определяется наличием ядра знаний основного стереотипа в процессе персонализации человека. Поскольку человек воспринимает мир, он определяет свой собственный мир мышления. То есть «мировая модель мира» формируется в его сознании.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, языковая картина мира, теория стереотипов, категория культуры, стереотипы общения, этнокультурные стереотипы, общественные стереотипы.

В последнее время одной из важнейших проблем когнитивной лингвистики является проблема отражения языком всей картины мира в сознании человека. Хотя термин «картина мира» возник в рамках физики в XIX – XX веках, но начиная с 60-х годов XX века, картина мира была исследована в исходной системе моделирования, то есть в рамках языка, во вторых системах, то есть в рамках религии, фольклора, живописи, мифа и в рамках семиотики. Цель статьи – продемонстрировать то, что сотворение мира тесно связано с языком и что стереотипы рассматриваются как «мировоззрение», настроенное культурой, в человеческом мозге и показать существенные черты этих понятий для их понимания. Для достижения цели решаются следующие задачи: 1) Показать, что вся картина мира, которая является результатом всей духовной деятельности человека, возникает в его сознании во всех его отношениях с миром; 2) Изучить культурные стереотипы, приобретенные в процессе социализации факторов, с одной стороны, и врожденные, с другой, на основе возникновения культуры и этнического сознания как регулятора человеческого поведения.

Картина мира – это реальность человеческого сознания, и мировоззрение каждого народа находит свое воплощение в картине мира. Как сказал А. Гуревич: «Каждая цивилизация, социальная система характеризуются своим особым способом восприятия мира» [1, с. 30]. Отсюда мы можем предполагать, что менталитет каждого лингвокультурного сообщества индивидуализируется мировоззрением его членов, а также картиной мира, в которой представлено понимание мира. Понятие «картина мира» основано на изучении восприятия человеком мира.

Если картина мира является основой общественного и индивидуального сознания, то язык удовлетворяет требованиям процесса понимания. Целая картина мира, которая является результатом всей духовной деятельности человека, возникает в его сознании во всех его отношениях с миром. Поскольку человек воспринимает мир, он определяет свой собственный мир мышления, то есть «языковая модель мира» формируется в его сознании. Е. Кубрякова отмечает, что «в своей реальной деятельности человек оперирует сведениями о мире, и в его голове образуется постепенно некая база таких сведений» [2, с. 45].

Некоторые лингвисты (В. Попова, Б. Серебренников, В. Теля) в своих работах различают языковую картину мира и концептуальную картину мира. По их мнению, языковая картина мира в то же время отражает национальную картину мира и находит свое отражение в разных языковых единицах. Концептуальная картина мира же одинакова для разных людей, потому что человеческое мышление – это единое целое. Национальные языковые картины мира просто различаются своими «украшениями» [3; 4].

Поскольку язык является важным инструментом в формировании и существовании человеческих знаний во всем мире, именно язык – ключевой объект исследований когнитивистов. Набор знаний о языке иногда упоминается как «языковая модель мира», в других случаях – «языковая картина мира» или «язык как промежуточный мир» в разных понятиях. Роль языка – это не просто информирование. Она также состоит из внутренней организации вещательной информации. То есть язык, связанный с национально-культурным опытом, – это расширенные знания о мироздании.

Человек с помощью языка способен понимать мир и себя. С одной стороны, условия жизни людей, окружающий их материальный мир определяют их сознание и поведение. Это также отражается на языке, в первую очередь в его грамматической и семантической формах. С другой стороны, человек воспринимает мир через формы родного языка.

Язык является основой культуры, и культура народа вербализуется в языке, именно язык отражает основные понятия языковой культуры в словах. Э. Сепир предположил, что языки отличаются в зависимости от их «языковой картины мира». Он отмечает, что люди, которые говорят на разных языках, имеют разные типы мышления, также связаны с языком и обусловлены им [5, с. 228]. Б. Серебренников отрицает эту гипотезу и отмечает, что разные языки создают разные языковые картины мира в умах их представителей. Они придают особый цвет, который обусловлен только образом жизни, культуры и событий народа [6, с. 92].

В результате мы видим, что языковая картина мира зависит от концептуальной картины мира и языка. Различные языки дают определенную степень принадлежности и колорита к языковой картине мира, а это, в свою очередь, объясняется разными особенностями культур и традиций этих народов.

Одним из терминов, используемых в когнитивной лингвистике, является термин «стереотип». Прежде всего отметим, что в своих работах этот термин широко используют не только лингвисты, но и психологи, культурологи, социологи и этнографы. В общем, создание теории «стереотипа» стало важной услугой ряда ученых – У. Липпмана, Ю. Сорокина, Ю. Бартминского, В. Красных, А. Абдуллаева, Ю. Прохорова и других.

Термин «стереотип» впервые был введен в науку У. Липпманом в 1922 году. У. Липпман считал, что «стереотипы маркируют объекты либо как знакомые, либо как странные и необычные, усугубляя различие по этому параметру: слегка знакомое подается как очень близкое, а чуть-чуть странное – как абсолютно чужое» [7, с. 34].

По мнению Ю. Прохорова, стереотип – это «прежде всего определенное представление о действительности или её элементе с позиции «наивного», обыденного сознания. При таком понимании оказывается, что за любой единицей языка стоит стереотип, стереотипный образ. Для нас же важно, чтобы эта единица реализовывалась в речевом общении в виде частотной, стандартной ассоциации в стандартной для данной культуры ситуации. Например, пчела = труженица, осел = глупый, козел = упрямый, гений = Пушкин и т. д.» [8, с. 74].

Следует отметить, что в исследованиях, связанных со стереотипами, говорится о разных типах стереотипов. Например, стереотипы общения, этнокультурные стереотипы, общественные стереотипы и т. д. Этнокультурные стереотипы – это обобщенная идея о ключевых особенностях, характеризующих любой народ. Например, немецкая точность, гостеприимство азербайджанцев, любезность поляков, упорство финнов и т. п. Все перечисленные стереотипы целого народа связаны с каждым из его членов. Общественные стереотипы показывают себя как поведение личности и стереотипы мышления. В общем, в когнитивной лингвистике, а также в этнолингвистике термин «стереотип» относится к культуре и языку и понимается как ментальный стереотип.

Предполагается, что механизм формирования стереотипов связан с многочисленными когнитивными процессами. Потому что стереотипы выполняют ряд когнитивных функций. Например, упрощение, планирование, сохранение и т. д. как функции мышления. Именно сравнение показывает мифологию сознания, создает символы, метафоры. Многочисленные анекдоты, головоломки и даже события основаны на сравнении.

Отметим, что концептуальное понимание категории культуры отражается на естественном языке. Точнее, нравственная культура и народный менталитет отражаются в языковых единицах, в первую очередь, с их художественным содержанием. Поскольку некоторые национальные социальные группы понимают мир, потому что они смотрят на мир с точки зрения стереотипов,

а это находит свое выражение в языке и укрепляется в языке посредством языковых стереотипов. Сам эталон языка является идеализированным стереотипом нормативных представлений о людях и обществе на социальном и психологическом уровнях. Например, хитрый, как лиса; упрямый, как коза и т. д.

В проведенном нами исследовании такие сравнения преобладают. Эти сравнения показывают различные аспекты личности, а также её этические, моральные характеристики. Например, заботливый, как мать, злопамятный, как верблюд, жадный, как волк и т. д. Такие сравнения существуют как самостоятельный образ в языке и часто становятся конкретными для каждого народа.

В результате наших исследований было обнаружено, что количество сравнений слов обычно зависит от количества ассоциаций, связанных с тем или иным словом. Более конкретно, чем богаче ассоциативный потенциал слова, тем больше у него разных сравнений. Исходя из этого, можно сделать вывод, что ассоциация является основой каждого сравнения. Для сравнения, прежде всего, нужно иметь общий знак (в соответствии с ассоциацией, сходством и т. д.).

Те или другие исследования дают ряд причин для ответа на вопрос о том, как культура входит в язык и укрепляется в нем:

- а) через национально-культурные коннотации и художественное содержание;
- б) через стереотипы, хранящиеся на языке и сознании каждого представителя национального языка, эталоны, символы;
- в) через особенности личности, а также энциклопедические знания.

В статье мы пришли к выводу, что чем более древние цивилизации, тем они более стереотипны. В общем, общественный опыт человека устанавливает определенную отметку на языке. В то же время, сравнивая одни и те же объекты, их сравнивают с различными реалиями, которые напрямую связаны с традициями, культурой и условиями жизни представителей языка.

Таким образом, экспериментальный материал, который мы имеем дело со стереотипами, можно рассматривать как источник лингвистической и психологической информации о «национальных стереотипах». На наш взгляд, «стереотип» – это национализированное определение объекта или ситуации и является своего рода минимизированным воображением.

Библиографический список

1. Гуревич А. *Категории средневековой культуры*. Москва, 1984.
2. Кубрякова Е. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука. *Вопросы языкознания*. 1994; 4: 34 – 47.
3. Попова З., Стернин И. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж: 2001.
4. Телия В.К. проблеме связанного значения слова: гипотезы, факты, перспективы. *Язык – система, язык – текст, язык – способность*. Москва: 1995: 187 – 213.
5. Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1993.
6. Серебренников Б. *О материалистическом подходе к явлениям языка*. Москва, 1983.
7. Липпман У. *Общественное мнение*. Москва: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004.
8. Прохоров Ю. *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль при обучении русскому языку иностранцев*. Изд. 5-е. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.

References

1. Gurevich A. *Kategorii srednevekovoj kul'tury*. Moskva, 1984.
2. Kubryakova E. Nachal'nye etapy stanovleniya kognitivizma: lingvistika – psihologiya – kognitivnaya nauka. *Voprosy yazykoznaniya*. 1994; 4: 34 – 47.
3. Popova Z., Sternin I. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike*. Voronezh: 2001.
4. Teliya V.K. probleme svyazannogo znacheniya slova: gipotezy, fakty, perspektivy. *Yazyk – sistema, yazyk – tekst, yazyk – sposobnost'*. Moskva: 1995: 187 – 213.
5. Sepir E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», 1993.
6. Serebrennikov B. *O materialisticheskom podhode k yavleniyam yazyka*. Moskva, 1983.
7. Lippman U. *Obschestvennoe mnenie*. Moskva: Institut Fonda «Obschestvennoe mnenie», 2004.
8. Prohorov Yu. *Nacional'nye sociokul'turnye stereotipy rechevogo obscheniya i ih rol' pri obuchenii russkomu yazyku inostrancev*. Izd. 5-e. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.

Статья поступила в редакцию 16.01.18

УДК 811.161.1

Yilmaz M., postgraduate, Department for the Russian language of Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: mhtppolat@gmail.com

TYPICAL FEATURES OF USAGE OF ADDRESS FORMS IN WOMEN'S SPEECH IN BLOGS. The paper studies the specifics of usage of address forms and second person pronouns in women's speech in Russian blogs. Most of the messages of the research start with greetings or addressing forms, while comments lack any greeting or any forms of addressing a person. Blog participants mostly use plural forms of the second person pronouns and not singular forms (which exist in Russian), they also write words of appreciation, sympathy and support in comments. The authors of messages and comments prefer to use real names to address other participants instead of nicknames. To address a group of collocutors collective nouns like "girls" are used.

Key words: gender, women's speech, features of usage of addressing forms, Internet blog messages.

Йылмаз Мехтап, аспирант каф. русского языка, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: mhtppolat@gmail.com

«ПРИВЕТ, МАШЕНЬКА»: ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЩЕНИЙ В ЖЕНСКОЙ РЕЧИ В БЛОГОСФЕРЕ

В данной статье рассматриваются особенности использования обращений, приветствий и местоимений второго лица единственного и множественного числа в женской речи в русскоязычном блоге. Большая часть постов начинается с приветствий или обращений, тогда как в подавляющем большинстве комментариев приветствия и обращения отсутствуют. Участники блога почти всегда (в 96% случаев) предпочитают обращаться друг к другу, используя «Вы / вы», а не «ты». Также авторы постов и комментариев Бэбиблога регулярно употребляют слова благодарности, сочувствия и поддержки. При общении в Бэбиблоге пользователи активно используют реальные имена, а не никнеймы, а в качестве обращения к группе собеседников обычно используются слова «девочки» или «девчонки».

Ключевые слова: гендер, женский язык, особенности обращений, особенности приветствий, интернет, блогосфера.

Интернет активно проникает в нашу жизнь. Сегодня в интернете есть возможность читать новости, получать актуальную информацию в режиме онлайн, делать покупки, смотреть фильмы, читать книги, а также устанавливать деловые контакты, знакомиться с новыми людьми и общаться со знакомыми. Благодаря распространённости, доступности и популярности интернет-технологий появляются новые формы общественных отношений. Интернет внёс огромный вклад в развитие коммуникации, так как всемирная паутина стала «той коммуникативной средой, где человек сам создаёт информацию и знание» [1, с. 75], «особым местом реализации языка» [2, с. 325].

Активное распространение интернет-коммуникации привело к появлению коммуникативного пространства со своим этикетом общения. В каждой лингвокультуре есть правила общения в разных коммуникативных ситуациях, и знание этих правил и умение их применять позволяют человеку правильно вести себя в обществе и свободно общаться. Несмотря на то, что интернет не является отдельной лингвокультурой, для успешного общения в сети необходимо знать определённые коммуникативные правила. Более того, человек, не знакомый с этими правилами, может быть удивлён тем, как общаются в интернете.

В русскоязычном интернете также есть свой стиль общения. Так как интернет – явление относительно новое, большая часть правил общения негласная, и коммуниканты интуитивно выбирают стратегии общения.

М.А. Яхныч и С.В. Ионова в статье «Обращение как проявление речевой культуры в интернет-коммуникации» пишут о том, что, в общем, интернет-общение характеризуется «снижением уровня этикетности и вежливости», что, например, проявляется в том, что этикетные формулы часто используются в начале общения, однако практически полностью утрачиваются в процессе коммуникации [3]. В целом, согласно статье М.А. Яхныч и С.В. Ионовой, обращения в интернет-общении характеризуются следующими особенностями: 1) использование никнеймов вместо реальных имен в качестве обращений; 2) использование в обращении обобщенных слов для группы людей, например, «пользователи», «форумчане» и т. д.; 3) упрощение «вы-общения» в сторону «ты-общения»; 4) снижение значимости этикетной и фатической функций общения [3].

В рамках нашего диссертационного исследования, посвященного особенностям женского языка в блогосфере, мы анализировали посты и комментарии к ним из наиболее популярного русскоязычного блога для женщин – babyblog.ru, «клуб современных мам и тех, кто планирует ими стать», и обратили внимание на то, как участницы блога обращаются друг к другу. Для написания настоящей статьи нами были проанализированы 22 поста и 786 комментариев к ним, общим числом 40352 слова (с 31 марта по 2 апреля 2017 года).

Обратимся к результатам анализа обращений и приветствий в **постах** и **комментариях**, которые были нами проанализированы¹:

1. Часть **постов** (13; 59,09 %) начинается с приветствия других участников общения. Приветствия в начале постов можно разделить на несколько типов:

А. Обезличенные (6 из 13; 46,15 %):

«Здравствуйте всем!», «Доброго всем времени суток!», «Добрый день!», «Всем привет!», «Всем доброго вечера» (2 раза).

Б. С использованием обращений, указывающих на половую или социальную принадлежность, то есть с использованием существительного, обозначающего группу лиц (7 из 13; 53,84 %):

«Девочки помогите советом», «Девочки добрый день!», «Девочки здравствуйте», «Девочки привет, у кого было покалывание, первый раз в жизни у меня такое ощущение», «Девочки! Только что получили спермограмму мужа».

2. В части **постов** (9, 40,90 %) приветствия отсутствуют, то есть посты начинаются с описания ситуации, цели поста или эмоционального комментария к ситуации:

«У меня муж очень небрежный и неаккуратный в бытовых вопросах. Вот честно, я уже не знаю где взять сил это терпеть, и как адекватно реагировать?», «Хочу совет.», «Я наверно не совсем нормальный человек».

3. Часть **комментариев** (27 из 30; 90 %) начинаются с приветствия. Все приветствия, которые нам встретились в комментариях, – обращения по имени:

«Катерина!))) Здравствуйте!», «Александра, здравствуйте!!!», «Кать, у тебя свекровь, конечно, отжигает...», «Са-шуль, спасибо!!!», «Настя, я все 10 лет жизни с ним, только и делаю, что прислушиваюсь, и он очень привык к этому!», «Мариночка, спасибо!!!», «Да, Анна, Вы правы, я тоже так говорю...», «дорогая Кристина, не берите близко к сердцу этот бред».

В двух случаях (2 из 30; 6,6 %) встретилось обращение «автор»:

«Автор держитесь»

«Автор, вы не одиноки»

В одном случае (1 из 30; 3,3%) автор комментария использовала в качестве обращения форму мн. ч. существительного, указывающего на половую и социальную принадлежность.

«Девочки спасибо за ответы!»

5. В большей части **комментариев** (756 из 786; 96,19%) обращения отсутствуют:

«Я вас понимаю, Вам жизненно необходимо переключение внимания с дочери на что-то другое»

«Так и дайте ему время!»

«Не обращайтесь внимания, виноват, конечно, ваш муж...»

«Один раз ездили?»

«соседи у вас видимо очень терпеливые :)»

«Я даже не представляю, насколько тебе тяжело...»

«Возьми, конечно, тайм аут, успокойся, но пойми, она – мать мужа, родственников не выбирают.»

«Извини, может поглядела в комментариях, но за что он сидел?»

В большинстве случаев (173 из 180; 96,11%) коммуниканты используют обращение на «вы» или на «Вы». Согласно правилам русского языка, местоимение «вы» при обращении к конкретному лицу пишется с заглавной буквы, если является формой выражения вежливости. Однако часто при общении в интернете заглавная буква не используется (например, предложения начинаются с прописной). Нам встретились как случаи использования «Вы», так и случаи использования «вы» при обращении к конкретному собеседнику:

«Мне кажется, что в данной ситуации Вы правы»

«А про бюджет и для Вас, ну тут сложно»

«Спасибо Вам Анна за поддержку!!!!!!»

«Проблема видимо в Вас и Ваших чувствах».

«Скажите, а он знает, что вы прервали беременность?»

«лучше сходите с мужем куда-нибудь вдвоем, зачем вам душу ворошить прошлым»

«Если вы в Москве, напишите мне в личку, дам контакты хорошего врача.»

Также нам встретилось 6 случаев обращения к собеседникам в единственном числе. В 3 случаях (50%) используется местоимение «ты» в разных падежных формах:

«Я даже не представляю, насколько тебе тяжело...», «Спасибо тебе за посылочку в том году, доча так и спит в обнимочку с тигренком!!!», «но разве ты послушаешься?».

В остальных случаях (3 из 6, 50%) местоимение «ты» не используется, однако глагол стоит во втором лице единственного числа:

«Возьми, конечно, тайм аут, успокойся, но пойми, она – мать мужа, родственников не выбирают.», «Извини, может поглядела в комментариях, но за что он сидел?», «напиши адрес почтовый мне в личку».

Отдельно хотелось бы отметить использование этикетных выражений вежливости и сочувствия, а также высказывание пожеланий собеседникам. Нам встретилось 38 случаев использования слов благодарности, пожелания, сочувствия и поддержки:

«Благодарю Вас от всей души!!!!!!»

«Желаю Вам удачи»

«Терпения вам»

«Я очень Вам сочувствую, очень»

«Ой, как я вас понимаю...»

«Вы умница!»

«Вы хороший человек!»

Анализ материала позволяет выявить следующие **тенденции использования приветствий и обращений** в постах и комментариях женского блога:

1. Посты, начинающиеся с приветствия и/или обращения, доминируют над постами без обращений и приветствия (60% vs

¹ Во всех приводимых далее примерах сохранено авторское написание.

40%). В проанализированном нами материале в качестве обращений авторы постов используют форму мн. ч. существительного, указывающего на половую и социальную принадлежность: «девочки».

2. В подавляющем большинстве комментариев (96%) приветствия и обращения не используются. В комментариях с обращениями (4%) авторы отдают предпочтение использованию имен, либо в полной форме, либо в уменьшительно-ласкательной.

3. Авторы комментариев предпочитают использовать «Вы/вы» в качестве местоимения второго лица единственного числа (96% от общего числа обращений с использованием местоимений второго лица).

4. Авторы комментариев используют слова благодарности, сочувствия и поддержки, а также пожелания (38 случаев из 786 комментариев %4,83).

Выявленные нами тенденции позволяют нам предполагать следующие **особенности женской речи в блогах**:

1. Пользователи женского блога активно используют реальные имена в качестве обращений, а не никнеймы.

2. В качестве обращения к нескольким собеседникам авторами постов и комментариев используется слова «девочки» или «девчонки».

3. В женской блогосфере нет упрощения в сторону «ты-общения», гораздо активнее используется местоимение «Вы/вы» для обращения к единичному собеседнику.

4. Этикетные и фатические функции языка сохраняются благодаря использованию приветствий и слов благодарности, сочувствия и поддержки, пожеланий.

Таким образом, краткий и выборочный анализ особенностей постов и комментариев женской блогосферы позволяет сделать вывод о том, что гендерный аспект коммуникации в интернет-общении находит проявление в использовании обращений, местоимений второго лица, а также приветствий, слов благодарности, сочувствия и поддержки, пожеланий. Интернет-коммуникация является важной сферой взаимодействия людей и нуждается в дальнейшем глубоком и широком языковом анализе.

Электронные ресурсы

1. <https://www.babyblog.ru>
2. <http://enc-dic.com>

Библиографический список

1. Асмус Н.Г. Интернет-дискурс в свете нового типа коммуникации – компьютерного общения. *Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах*: тезисы международной научно-практической конференции. Челябинск, 2001: 74 – 75.
2. Трофимова Г.Н. *Языковой вкус интернет эпохи в России: функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты*. Москва: Издательство РУДН, 2009.
3. Яхныч М.А., Ионова С.В. Обращение как проявление речевой культуры в интернет-коммуникации. *Экология языка и коммуникативная практика*. 2013; 1: 263 – 273.

References

1. Asmus N.G. Internet-diskurs v svete novogo tipa kommunikacii – komp'yuternogo obscheniya. *Slovo, vyskazyvanie, tekst v kognitivnom, pragmaticheskom i kul'turologicheskom aspektah*: tezisy mezhdynarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Chelyabinsk, 2001: 74 – 75.
2. Trofimova G.N. *Yazykovoj vkus internet 'epohi v Rossii: funkcionirovanie russkogo yazyka v Internete: konceptual'no-suschnostnye dominyanty*. Moskva: Izdatel'stvo RUDN, 2009.
3. Yahnych M.A., Ionova S.V. Obrashchenie kak proyavlenie rechevoj kul'tury v internet-kommunikacii. *'Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2013; 1: 263 – 273.

Статья поступила в редакцию 04.02.18

УДК 811.161.1:811.163.41

Novospasskaya N.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: novospasskaya72@mail.ru
Lazareva O.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of General and Russian Linguistics, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: Olesikk@mail.ru
Pei Haitong, Master student, Department of General and Russian Linguistics, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: peizipeng@foxmail.com

PARTICULAR FEATURES OF REPRESENTATION OF QUANTITIES IN THE CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES WITH REFERENCE TO NOMINAL WORD-COMBINATIONS WITH A MEANING OF 'CONTAINER'. The paper analyzes a system of linguistic means of the modern Russian and modern Chinese languages, in which the meaning of a container is expressed, i.e. which are "metonymic" quantitative symbols. The languages, compared in the research, belong to different types of organization of language (isolated and inflectional, respectively), what determines the differences in the expression of quantitative notions, nevertheless, the universality of quantitateness as a logical semantic category provides a possibility of identifying common features. The proposed study contributes to the general theory of quantitateness in languages of the world.

Key words: quantitative, nominal multiplicity, "metonymic" quantitative signs, Chinese language, Russian language.

Н.В. Новоспасская, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: novospasskaya72@mail.ru
О.В. Лазарева, канд. филол. наук, ст. преп. каф. общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: Olesikk@mail.ru
Пэй Хайтун, магистр каф. общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: peizipeng@foxmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КВАНТИТАТИВНОСТИ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ НА ПРИМЕРЕ ИМЕННЫХ СОЧЕТАНИЙ СО ЗНАЧЕНИЕМ 'ТАРА'

Предлагаемая статья посвящена анализу системы языковых средств современного русского и современного китайского языков, выражающих значение «тара», т. е. являющихся «метонимическими» количественными обозначениями. Сопоставляемые языки принадлежат к разным типам организации языка (изолирующему и флективному соответственно), что определяет различия в выражении количественных значений, тем не менее, универсальность квантитативности как логико-семантической категории предусматривает возможность выделения общих черт. Предлагаемое исследование вносит вклад в общую теорию квантитативности в языках мира.

Ключевые слова: квантитативность, именная множественность, «метонимические» количественные обозначения, китайский язык, русский язык.

Изучение грамматики современного языка представляет интерес с точки зрения его формальной организации и семантической структуры. Категориальная семантика количественности и её выражение грамматическими формами числа в современной лингвистике рассматривается с помощью формального и функционального подхода. В основу последнего входит теория функционально-семантического поля и семантические категории. Как известно, квантитативность является семантической категорией во всех языках мира. Таким образом, она представляется неким единством, где, с одной стороны, проявляется лингвоспецифичность, с другой – универсальный характер данной семантической категории. Так, Е.В. Урысон полагает, что при лингвистическом анализе предметом исследования квантитативности является языковая картина мира с присущей ей лингвоспецифичностью как репрезентация бытового представления об окружающем мире [2, с. 11].

Впервые в 80-е годы 20 века изучением системы плана содержания грамматической категории квантитативности занялся А.Н. Полянский [3]. Он утверждал, что на основе изучения глубинных (семантических структур) и других языковых явлений возможно построение рядов морфологических, лексических и синтаксических единиц, которые выражают единое значение [3, с. 34]. Системно-структурные типологические исследования на материале нескольких естественных языков – одно из перспективных направлений в типологической и сопоставительной лингвистике. Примером сопоставительного исследования квантитативности служит коллективная монография [4], которая представляет собой сравнительный анализ системы средств выражения грамматической категории количества в русском, немецком, английском и других языках. В современном языкознании представлено недостаточное количество теоретических исследований, концентрирующих свое внимание на проблеме сопоставительного изучения представления (формального и содержательного) квантитативности русского и китайского языков.

До конца XIX века в китайской лингвистике не была представлена грамматика как самостоятельная наука. Одним из важных этапов развития китайистики считается факт признания существования грамматики и частей речи. В современной китайской лингвистике модель построения списка китайских частей речи приближается к универсальной, т. е. практически списочно части речи соотносятся в разных по происхождению и типу языках. Таким образом, можно говорить о том, что грамматические различия между русским и китайским языками на уровне частеречного определения не велики [5, с. 25]. Тем не менее, в современной лингвистической литературе представлено значительное количество работ, описывающих особенности частеречной организации китайского языка. Отметим, что Тань Аошун [6] демонстрирует «референциальный статус» китайских имён существительных и их грамматическую категорию числа. Автор исследует разнообразные «функциональные режимы» для выявления специфических типологических черт китайского языка изолирующего строя. Тань Аошун анализирует механизм функционирования знаковой системы и особенности картины мира китайского языка. В китайском языке средства выражения именной количественности представлены именами существительными, именами числительными и счетными словами. Особенность китайского языка заключается в проявлении свойств и употреблении числительных и счетных слов для выражения данной семантики. Имена числительные в сочетании со счетным словом образуют счетную конструкцию.

В настоящее время китайское имя числительное – часть речи, выражающая число или порядок. Системное описание имен числительных в китайском языке представлено в монографии [7], где рассмотрены грамматические особенности не только имен числительных, но и так называемых счётных слов или классификаторов. По мнению автора, выделение счетных слов, которые являются особенным языковым явлением, характерным языкам китайско-тибетской языковой семьи, как самостоятельной части речи, оправдано. Этой части речи нет полного соответствия в русском и других индоевропейских языках. Особенностью её является наличие специфических свойств на всех языковых уровнях (лексическом, словообразовательном, синтаксическом, на котором демонстрируется отсутствие самостоятельности функционирования). Поэтому счётные слова воспринимаются

как агглютинативные слова, способные употребляться после имен числительных [8]. Тань Аошун исследует счётные слова как средство выражения категории числа и определённости. Тем не менее, в русском языке существует своя система счетных слов, которые являются полнозначными грамматическими и лексическими единицами, факультативными для употребления и обязательными для сочетания с именами существительными [9].

Вслед за А.В. Бондарко и др. исследователями квантитативности в языке, мы противопоставляем единичность и нумеральность, входящие в понятие определенного количества; и множественность, а также неопределенно-малое и неопределенно-большое количество, собирательность и приблизительность, которые образуют общность неопределенного количества. Для китайского языка актуальны такие теоретические данные о классификации счетных слов, как наличие двух категорий в данной части речи, согласно А.А. Драгунову, в работах которого содержится классификация именных единиц по двум основаниям: слова, которые обозначают единицы измерения; слова, которые не являются обозначением единиц измерения [10]. Первая группа лексических единиц содержит подразряд, включающий слова-«меры», используемые при измерении веществ, и «счётные слова», которые употребляются при подсчёте индивидуальных предметов. Вторая подгруппа – это вещества и не-вещества [11, с. 255].

В.М. Солнцев по признаку дискретности / исчисляемости – недискретности / неисчисляемости определяемых объектов разделяет данную часть речи на *счётные слова/классификаторы* и *единицы измерения*, отмечая, что дискретные предметы не измеряются, но только подсчитываются, они обслуживаются счётными словами (или классификаторами); вещества не подсчитываются, а измеряются единицами измерения. Счётные слова/классификаторы – это служебные или полуслужебные единицы, а единицы измерения – полнозначные, лексические, наполненные слова. По степени семантического согласования автор подразделяет счётные слова/классификаторы как специализированные и общие [11].

Квантитативность в китайской лингвистической традиции также имеет определенную историю. Цзя Цань выделяет несколько подходов к данной проблеме:

- 1) рассмотрение сочетаемости числовых и именных иероглифов; в разных лингвистических работах возникали противоречия с частеречной принадлежностью числовых иероглифов;
- 2) категория количества признается реализованной по-разному на именах и глаголах: имя существительное не является носителем грамматических признаков числа, «квантитативная актуализация осуществляется при помощи прилагательных и глаголов»;
- 3) в данном подходе впервые установлена частеречная самостоятельность имен числительных;
- 4) подход предусматривает описание конститутивных признаков имен числительных при их сопоставлении с классификаторами в китайском языке, а также проводятся сопоставительные исследования выражения идеи числа в китайском и других языках с целью установление универсальных качеств категории квантитативности и особенностей её выражения в китайском языке [12, с. 28 – 29].

Рассмотрим выражение идеи количества на примере именных сочетаний со значением 'тара' в русском и китайском языках и через представление ряда классификаторов китайского языка с переводом их сочетаний в именных группах на русский язык (данные лексические единицы были выбраны из словарей [13; 14; 15]).

Данная группа китайских классификаторов по грамматическим особенностям относится к полнозначным именным иероглифам, и имеет, помимо прямой номинативной функции, возможность выражения идеи количества. Значение идеи количества для рассматриваемых метонимичных иероглифов можно обозначить как *единица измерения с семей 'тара'*.

Классификатор, который употребляется обычно с жидкостями 碗 'чашка' – 一碗茶 'одна чашка чаю' – в данном случае этот метонимичный классификатор обозначает количество вещественного существительного и может быть переведен на русский язык как *кружка, чашечка, кружечка*.

Классификатор 瓶 'бутылка' – 一瓶水 'одна бутылка воды' – обозначает в русском языке такие предметы, как *бутылка, пузырек, ваза, фляжка* и описательно *контейнер для воды*.

Квантитативная единица 盅 'бокал' – 一盅酒 'один бокал вина' – также является метонимичным классификатором со зна-

чением количества вещественного существительного и в зависимости от контекста обозначает в русском языке такие счетные слова, как *стакан, бокал, рюмка*.

Классификатор 勺 'ложка' – 两勺盐 'две ложки соли' – обозначает в русском языке такое количество вещества, которое помещается в одной ложке.

Данная количественная единица часто используется, например, в кулинарных рецептах.

Классификатор 杯 'стакан, кружка' – 一杯牛奶 'стакан молока' употребляется в случаях указания на определенный объем вещества, чаще жидкого; особенностью данного метонимического классификатора является наличие целого ряда соответствий ему в русском языке: *чашка, чашечка, бокал, рюмка*, последние две единицы должны быть определены контекстом, т.к. могут быть противопоставлены количественным 盅 'бокал' и 碗 'чашка'.

Счетная единица 筒 'банка' – 两桶茶叶 'две банки чая' – имеет достаточно широкую градацию в переводе на русский язык, т.к. данный классификатор определяет предметы, предназначенные для хранения и перевозки сыпучих веществ: *резервуар, горшок, горшочек, емкость, жестянка*.

Количественная единица 袋 'мешок' – 一袋面粉 'один мешок муки' – также является метонимическим классификатором со значением количества вещественного существительного и в зависимости от контекста обозначает в русском языке такие счетные слова, как *сумка, пакет, кулек*.

Классификатор 盒 'коробка' – 一盒糖果 'коробка конфет', употребляется в случаях указания на форму и материал тары, обязательным условием которой, отраженном в иероглифическом знаке, является наличие крышки. Коробка может быть сделана из дерева, металла, пластика, соответствием данному классификатору в русском языке являются количественные *короб, футляр, чехол, ларец*.

Счетная единица 包 'пакет' – 一包大米 'одна упаковка риса' – имеет достаточно широкую градацию в переводе на русский язык, т.к. данный классификатор описывает вещества и предметы, которые могут быть упакованы; семантика данного метонимического классификатора прослеживается в иероглифическом знаке. Русскими эквивалентными единицами являются *пакет/пачка/упаковка, тара*.

Количественная единица 箱 'ящик' – 一箱衣服 'ящик одежды' – принадлежит к группе метонимических классификаторов и имеет значение набора предметов, которые могут храниться в ящике. В русском языке коррелятами данному количественному китайского языка являются такие лексические единицы, как *чемодан, сундук, сундучок*.

Классификатор 床 'ложе' – 一床被窝 'одно одеяло', – 床铺盖 'одна постель' контекстно уточняется, так как имеет несколько значений в китайском языке: 'кровать, койка, носилки, постель'.

Счетная единица 碟 'блюдец' соответствует таким русским лексическим единицам с семей тара, как *тарелочка, тарелка*. Данный классификатор противопоставлен в китайском языке количественной единице 盘 'тарелка', которая имеет соответствие с русскими словами *тарелка, блюдец, чан, таз, тазик, лоток, корыто, лоток, корытце*.

Счетные слова и коррелируют с лексемами русского языка *кастрюля, котел 'сковорода, сотейник' и 水壶 'чайник' кувшин, фляга, кувшинчик, фляжка*.

Таким образом, данная группа классификаторов, обозначающих тару или место нахождения ряда предметов, некоторого объема вещества и т. д., обслуживающая именные группы в китайском языке имеет определенные соответствия в русском языке, в котором данная семантическая составляющая выражается путем сочетания имени существительного, имеющего сему количества и имени существительного, обозначающего предмет или вещество, сравним: бутылка 'предмет' – бутылка вина 'объем напитка'.

В случае изолированного употребления первого имени семантика количества может быть утеряна, сравним:

Каждую минуту дребезжали звонки и вылетали номерки в длинном стеклянном ящике на стене, указуя, где и под каким номером сходят с ума и, сами не зная, чего хотят, не дают покоя коридорным (Б. Пастернак. *Доктор Живаго*) [16].

Ящик гвоздей парализовал транспортную систему Таиланда [17].

Проведённый анализ количественных китайского языка показал, что система лексических единиц русского языка представлена большим количеством единиц, позволяющих выразить семантическое значение тары. Это связано, прежде всего, с тем, что система словообразования русского языка позволяет создать значительный ряд однокоренных слов с размерно-оценочными суффиксами, которые уточняют объем тары данной именной группы китайского языка. Потенциально возможным образованием с размерно-оценочными суффиксами русский язык структурно противопоставлен изолированному китайскому языку, как и более частотным использованием лексических средств для выражения идеи числа в китайском языке по сравнению с преобладающим использованием грамматических возможностей в современном русском языке.

Библиографический список

1. Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Ответственный редактор А.В. Бондарко. 2-е изд. Москва, 2001.
2. Урысон Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике. Москва, 2003.
3. Полянский А.Н. План содержания категории количества в русском языке. *Филологические науки*. 1984; 3: 34 – 41.
4. Акуленко В.В., Швачко С. А. и др. О выражении количественности в семантике языка. Категория количества в современных европейских языках. Киев, 1990.
5. Яхонтов С.Е. Понятие частей речи в общем и китайском языкознании. *Вопросы теории частей речи на материале языков различных типов*. Ленинград, 1965: 23 – 26
6. Тань Аошун. Проблемы скрытой грамматики: Синтаксис, семантика и прагматика языка изолирующего строя (на примере китайского языка). Москва, 2002.
7. Ху Фу. Числительные и счётные слова. Шанхай, 1984.
8. Чжу Дэси. Лекции по грамматике. Пекин, 1983.
9. Перфильева Н.В., Цзя Цянь. Семантика числового иероглифа один в китайском языке (в сопоставительном аспекте с русскими лексемами один и единица). *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2016; 4: 144 – 149.
10. Драгунов А.А. Исследование грамматики современного китайского языка. Москва, 1952.
11. Солнцев В.М. Введение в теорию изолирующих языков. Москва, 1995.
12. Цзя Цянь. Семантика количественности в именных группах китайского и русского языков. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2017.
13. Большой Китайско-Русский Словарь. Available at: <http://bkr.info/>
14. Толковый словарь Китайского Языка Хань. Available at: <http://www.zdic.net>
15. Китайско-русский словарь Available at: <http://www.zhongha.ru/>
16. <http://rubook.org/book.php?book=264152&page=25>
17. <https://www.5-tv.ru/news/124241/>

References

1. *Teoriya funkcional'noj grammatiki: Vvedenie. Aspektual'nost'. Vremennaya lokalizovannost'. Taksis*. Otvetstvennyj redaktor A.V. Bondarko. 2-e izd. Moskva, 2001.
2. Uryson E.V. *Problemy issledovaniya yazykovoy kartiny mira: Analogiya v semantike*. Moskva, 2003.
3. Polyanskij A.N. Plan soderzhaniya kategorii kolichestva v russkom yazyke. *Filologicheskie nauki*. 1984; 3: 34 – 41.
4. Akulenko V.V., Shvachko S. A. i dr. *O vyrazhenii kolichestvennosti v semantike yazyka. Kategoriya kolichestva v sovremennykh evropejskikh yazykah*. Kiev, 1990.

5. Yahontov S.E. Ponyatie chastej rechi v obschem i kitajskom yazykoznanii. *Voprosy teorii chastej rechi na materiale yazykov razlichnyh tipov*. Leningrad, 1965: 23 – 26
6. Tan' Aoshuan. *Problemy skrytoj grammatiki: Sintaksis, semantika i pragmatika yazyka izoliruyushego stroja (na primere kitajskogo yazyka)*. Moskva, 2002.
7. Hu Fu. *Chislitel'nye i schetnye slova*. Shanhaj, 1984.
8. Chzhu D'esi. *Lekcii po grammatike*. Pekin, 1983.
9. Perfil'eva N.V., Czya Cyan'. Semantika chislivogo ieroglifa odin v kitajskom yazyke (v sopostavitel'nom aspekte s russkimi leksemami odin i edinica). *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. 2016; 4: 144 – 149.
10. Dragunov A.A. *Issledovanie grammatiki sovremennogo kitajskogo yazyka*. Moskva, 1952.
11. Solncev V.M. *Vvedenie v teoriyu izoliruyuschih yazykov*. Moskva, 1995.
12. Czya Cyan'. *Semantika kvantitativnosti v imennyh gruppah kitajskogo i russkogo yazykov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2017.
13. *Boi'shoj Kitajsko-Russkij Slovar'*. Available at: <http://bkrs.info/>
14. *Tolkovyj slovar' Kitajskogo Yazyka Han'*. Available at: <http://www.zdic.net>
15. *Kitajsko-russkij slovar'*. Available at: <http://www.zhongna.ru/>
16. <http://rubook.org/book.php?book=264152&page=25>
17. <https://www.5-tv.ru/news/124241/>

Статья поступила в редакцию 31.01.18

УДК 894.332

Агаева И.Ш., Master student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru
Ольмесов Р.Н., Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State University (Makhachkala, Russia),
 E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

HARMONY OF VOWELS IN KUMYK AND AZERBAIJANIAN. The researchers study the harmony of vowels in the Kumyk and Azerbaijanian languages. There is the harmony of vowels in Kumyk and Azerbaijanian with adding affixes in definite sequences. If the first syllable contains non-labial vowels, so the following syllable must contain the non-labial vowels, too. If the first syllable contains labial vowels, so the following syllable must contain the labial vowels. The authors conclude that in the modern form of people's spoken language form the *qardash* is normal, while those dialects and forms of colloquial language, from where such forms are infiltrated, have lost this form and distributed all dialects into the spoken styles of the language.

Key words: harmony of vowels, palatal harmony, vocalic harmony, Kumyk, Azerbaijanian.

И.Ш. Агаева, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
 E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Р.Н. Ольмесов, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
 E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ГАРМОНИЯ ГЛАСНЫХ В КУМЫКСКОМ И АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье рассматривается гармония гласных в кумыкском и азербайджанском языках. В азербайджанском и кумыкском языках гармония гласных происходит путем наращивания аффиксов в определенной последовательности. Если же первый слог содержит негубные гласные, то в последующих слогах должны быть негубные гласные. Если же первый слог содержит губные гласные, то в последующих слогах должны быть губные гласные. Авторы делают вывод о том, что в современной форме народно-разговорного языка форма гардаш является нормальной, а те диалекты и слои разговорно-народного языка, откуда проникла эта форма, утратили сами эту форму и, заимствовав правильную форму, распространили её на все диалекты и стили разговорного языка.

Ключевые слова: гармония гласных, небная гармония, губная гармония, кумыкский язык, азербайджанский язык.

Гармония гласных – это подчинение гласных аффиксов гласным корня по признаку ряда и губности [1, с. 28]. Основной фонологической функцией гармонии гласных является сохранение однородного тембра в слове как обязательного элемента его фонетического облика [2, с. 201].

В кумыкском языке различается небная и губная гармония. Небная гармония заключается в том, что если первый слог корня является гласным переднего ряда, то в последующих слогах слова употребляются гласные переднего ряда: *терезелени* – «окон», *уйдегилерден* – «из тех, кто дома», *ишдегилерден* – «из тех, кто на работе».

Губная гармония заключается в том, что после лабиализованных гласных корня в функциональных морфемах употребляются лабиализованные гласные. Если же первый слог содержит негубные гласные, то в последующих слогах должны быть негубные гласные и соответственно согласные твердые, мягкие, огубленные, неогубленные: *агъачлыкда* – «в лесу», *саклыкъ* – «осторожность», *савлукъ* – «здоровье» *орманлардан* – «от лесов».

Рассмотрим основные случаи нарушения гармонии гласных в диалектной системе кумыкского языка:

1) нарушением гласных нарушается во всех случаях, когда к односложным словам или к словам, оканчивающимся на слог с гласным переднего ряда, присоединяются аффиксы с гласным заднего ряда: диал. *биш+ган* – лит. *бишген* «спелый», диал. *бир+дан* – лит. *бирден* «вдруг», диал. *жиш+са* – лит. *жыйса* «если собрать»

2) Аффиксы будущего времени *-ажакъ*, *-ежек* в некоторых диалектах имеет один вариант, что является причиной нарушения гармонии: диал. *билажакъ* – лит. *билежек* «узнает», диал. *бишажакъ* – лит. *бишежек* «поспеет», диал. *гиражакъ* – лит. *гирежек* «войдет».

3) в кайтагском диалекте кумыкского из всех вариантов вопросительного аффикса употребляется только один вариант *-му*, что является причиной нарушения гармонии гласных: *биламу?* – лит. *билеми?* «знает?», *чабаму?* – лит. *чабамы?* «бегаёт?», *гелему?* – лит. *гелеми?* «идти?»

Этот список можно продолжить, но и приведённые примеры показывают, что в диалектной системе кумыкского гласный /э/ нередко встречается после первого слога слова. Если за первым слогом с гласным /э/ в словах появляется /и/, дальнейшее употребление /э/ прекращается и этим нарушается закон гармонии гласных: *гэлиша* лит. *гелише* «подходит», *тебиша* – лит. *тебише* «бьёт ногами» [3, с. 44].

Нарушение гармонии гласных иногда наблюдается и в говорах терского диалекта: небная гармония не всегда последовательно проводится в таких словах, которые в первом слоге имеют гласные [у, уь], а в последующих [и] или [э]: *уфурди* – лит. *уьфурдю* «подул», *уьагьлиси* – лит. *уьагьлюсю* «его семья».

В отдельных случаях наблюдается появление гласного /и/ вместо гласного заднего ряда /а/, когда слова, оканчивающиеся на среднеязычный /й/ и под влиянием рядом стоящий гласный /а/ переходит в /и/. Причиной такого перехода может быть палата-

лизация конечного /й/ или предшествующих гласному согласных /п/, /ш/: *олий* – лит. *олай* «так», *яший* – лит. *яшай* «живёт».

В азербайджанском языке гармония гласных происходит путем наращивания аффиксов в определенной последовательности: так, например, к имени существительному наращивается сначала показатель множественного числа: *kayak- kayiklar*. Затем к нему наращивается показатель категории принадлежности: *kayaklanm* – «мои лыжи», *kayiklanm* – «мои лодки». После этого к ним могут наращиваться различные падежные форманты. Эти форманты подчиняются парадигматике склонения полностью, ср.: *kayaklarda* – на лыжах, *kayaklardan* – из лыж, *kayaklara* – на лыжи, *kayaklanmda* – на моих лыжах, *kayaklarimdən* – из моих лыж, *kayakkmma* – на мои лыжи, *kayakları* – лыжи, *kayaklarımı* – мои лыжи и т. д.

К ним же добавляются различного рода словообразовательные форманты, ср. *kayakgi* – «лыжник», *kayikgi* – «лодочник». Они в свою очередь начинают принимать соответствующие форманты: *kayikgilar* – «лодочники», *kayikgilardan* – «от лодочников» и т. д. [4, с. 86].

В самом корне слова действует закон гармонии гласных, т.е. при агглютинации качество гласного корня и окружающих согласных тесно взаимосвязаны: так, например, в составе слов типа *галмек/галмаг* – «остаться» представлены гласные -а-, -е- и согласные -г-, -л-, -м-.

Согласно этому правилу, все слова азербайджанского языка могут быть подразделены на две большие группы: а) слова с гласными заднего ряда, с гласными -а-, -ы-, -у-, -о-: *ала* – «пегий», *гылмаг* – «делать», *узу* – «длинный»; б) гласные переднего ряда: *ц*, *э*, *и*, -я: *цлям* – «смерть», *эледек* – «делать», *ики* – «два», *язям* – «виноград».

Слова с гласными заднего ряда дают следующие типы уподобления гласных в основе: модель: а+а: *ана* – «мать», *аналар* – «матери»; а+ы: *гапы* – «дверь, ворота», *алты* – «шесть», *алыджы* – «покупатель», *алдырмак* – «обращать внимание», *даргын* – «сердитый»; о+а: *зова* – «ведро», *говаламаг* – «гнать».

Слова с гласными переднего ряда допускают следующие типы уподобления гласных: и+е: *илек* – «шелк», *илери* – «вперед»; и+и: *ики* – «два», *илкин* – «сначала»; э+е: *экмэк* – «сеять», *эледе* – «отбор», *элвермек* – «хватать»; э+и: *эски* – «старый», *эвли* – «женатый»; ц+е: *цедек* – «платить», ц+я: *цят* – «на-

ставление», *цля* – «мертвец»; я+я: *ятя* – «утюг», *ятян* – «превосходный».

В то же время закон гармонии гласных не соблюдается в следующих случаях: в словах не тюркского происхождения: араб. *китаб* – «книга», перс. *атеш* – «огонь», а также в сложных словах: *юзбашы* – «капитан» [4, с. 75].

Одним из широко распространенных фонетических процессов в дербентском диалекте азербайджанского языка является процесс нарушения гармонии гласных, где она в литературном языке сохраняется:

1. После заднеязычных неогубленных [а, ы] следует заднеязычный огубленный [у]: *сачув* – лит. *сачын* «твой волос», *башув* – лит. *башы* «твоя голова».

2. После [у], [о] следует [у]: *ути* – лит. *уту* «утюг», *душди* – лит. *душду* «упал», *сурди* – лит. *сурду* «погнал». В большой степени для теркемского диалекта характерно нарушение губной гармонии: *гузи* – лит. *гузу* «ягненок», *алтинчи* – лит. *алтынчы* «шестой», *гачди* – лит. *гачды* «убежал» [5, 5].

В азербайджанском языке наблюдается и такое явление, когда в литературном языке сохраняется заимствованная форма имени существительного, а эта форма подвергается изменениям, так как это явление зафиксировано во многих диалектах, можно полагать, что здесь выявляется какая – то определенная закономерность [6, с. 86].

В то же время следует отметить и такое явление в тюркских языках, когда несингармонические исконно тюркские слова, пришедшие из диалектов, сохраняют в литературном языке диалектную форму, что характерно для турецкого языка именно, ср. например, слово *кардаш* – «брат» употребляется в турецком языке именно в этой форме, в то время как сингармоническая форма этого слова *кардаш* была вытеснена. Правильная сингармоническая форма *кардаш* активно употребляется во всех тюркских языках, ср. кум. *кярдаш*, азерб. *гардаш*, дерб. диал. *гардаш*, *гэрдеш* [7; 8].

Следует сказать, что в современной форме народно-разговорного языка форма *гардаш* является нормальной, а те диалекты и слои разговорно-народного языка, откуда проникла эта форма, утратили сами эту форму и, заимствовав правильную форму, распространили её на все диалекты и стили разговорного языка.

Библиографический список

1. Джанмавов Ю.Д. *Къумукъ тил. Фонетика. Графика. Орфография*. Махачкала, 1968.
2. Ольмесов Н.Х. *Сравнительно-историческое исследование диалектной системы кумыкского языка. Фонетика. Морфология*. Махачкала, 1997.
3. Гаджихмедов Т.И. *Янгикентский говор кайтагского диалекта кумыкского языка*. Махачкала, 2006.
4. Кадыров Р.С. *Дербентский диалект азербайджанского языка в сравнительно-историческом освещении (Фонетика. Лексика)*. Махачкала, 2000.
5. Кадыров Р.С. *Дербентский диалект азербайджанского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 1996.
6. Ширалиев М.Ш. *Диалекты и говоры азербайджанского языка*. Баку, 1983.
7. Ольмесов Н.Х. *Фонетика кумыкского языка (система гласных)*. Махачкала, 1987.
8. Гаджиева Н.З. *Азербайджанский язык. Языки народов СССР. Т. 2. Тюркские языки*. Москва, 1966.

References

1. Dzhannamavov Yu.D. *K'umuk' til. Fonetika. Grafika. Orfografiya*. Mahachkala, 1968.
2. Ol'mesov N.H. *Sravnitel'no-istoricheskoe issledovanie dialektnoj sistemy kumyyskogo yazyka. Fonetika. Morfonologiya*. Mahachkala, 1997.
3. Gadzhiahmedov T.I. *Yangikentskij govor kajtag'skogo dialekta kumyyskogo yazyka*. Mahachkala, 2006.
4. Kadyrov R.S. *Derbentskij dialekt azerbajdzhanskogo yazyka v sravnitel'no-istoricheskom osveschenii (Fonetika. Leksika)*. Mahachkala, 2000.
5. Kadyrov R.S. *Derbentskij dialekt azerbajdzhanskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 1996.
6. Shiraliev M.Sh. *Dialekty i govory azerbajdzhanskogo yazyka*. Baku, 1983.
7. Ol'mesov N.H. *Fonetika kumyyskogo yazyka (sistema glasnyh)*. Mahachkala, 1987.
8. Gadzhieva N.Z. *Azerbajdzhanskij yazyk. Yazyki narodov SSSR. T. 2. Tyurkskie yazyki*. Moskva, 1966.

Статья поступила в редакцию 08.02.18

УДК 81

Pei Haitong, Master student, Department of General and Russian Linguistics, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: peizipeng@foxmail.com

SYSTEM OF CLASSIFIERS ASSOCIATED WITH THE IDEA OF A NUMBER. Modern linguistics among a number of topical issues also considers the issue associated with classifiers. This term is understood as the words used to classify certain concepts. It should be noted that the classifiers in modern linguistics have not been studied completely, which determines our interest in this topic. The author concludes that classifiers are a means of categorizing the world for native speakers of the Chinese language. The most important are the characters for the qualifiers, because they are the semantic marks needs to fix and objectify ideas in the thinking of media with a particular class, and to reflect the ways of categorization in the Chinese mindset.

Key words: classifiers, classifier system, idea of a number, counting words, linguistics, semantics.

*Пэй Хайтун, магистр каф. общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов, г. Москва,
E-mail: peizipeng@foxmail.com*

СИСТЕМА КЛАССИФИКАТОРОВ, СВЯЗАННЫХ С ИДЕЕЙ ЧИСЛА

Современная лингвистика среди ряда актуальных вопросов рассматривает и вопрос, связанный с классификаторами. Под этим термином понимают слова, используемые для классификации тех или иных понятий. Следует отметить, что классификаторы в современной лингвистике изучены мало, что и обуславливает наш интерес к этой теме. Автор делает вывод о том, что классификаторы являются средством категоризации мира для носителей китайского языка. И наиболее весомыми являются иероглифы, обозначающие классификаторы, поскольку они как семантические знаки должны фиксировать и обьективировать идеи, связанные в мышлении носителей с тем или иным классом, а значит – отражать пути категоризации в мышлении китайцев.

Ключевые слова: классификаторы, система классификаторов, идея числа, счетные слова, лингвистика, семантика.

Одним из первых, кто начал изучение классификаторов, был Дж. Лакофф, который в статье «Мышление в зеркале классификаторов» отметил, что разные народы могут по-разному классифицировать одни и те же реалии. При этом системы классификаций могут также быть различными, однако имеют общие принципы: центральность; наличие цепочечных связей; особые сферы опыта, которые определяют связи в категориальных цепочках понятий; отсутствие общих характеристик; мотивацию, а также специфическое знание, которое получает преимущество перед общим знанием при категоризации, и прочие [1].

Как отмечают современные исследователи, «когнитивные классификаторы проявляются в концептосфере как концептуальные признаки, используемые для объединения сходных в каком-либо отношении концептов, и репрезентируются в языковой семантике как интегральные и дифференциальные семы» [2]. При этом отмечается, что когнитивные классификаторы могут касаться конкретных тематических групп лексики. Соответственно, в современной лингвистике появляется ряд работ, посвященных той или иной системе когнитивных классификаторов.

И среди этих исследований немаловажную роль играют те, которые связаны с идеей числа. Этот тип классификаторов по большей части связан с восточными языками. По словам Н.В. Кутафьевой, «прототипические системы классификаторов существуют в языках Юго-Восточной Азии (тайском, мон-кхмерском, кхмерском, вьетнамском), Восточной Азии (китайском, бирманском, японском, корейском, айну), Южной Азии (телугу, бенгальском, непальском, узбекском, алтайском), языках Океании (аустронезийском, папуа) и др. Классификаторы используются в языках различных типов: изолирующих, агглютинативных, флексивных и полисинтетических. В зависимости от интерпретации данного явления, используются термины классификаторы, счетные слова, нумеративы, счетные суффиксы» [2, с. 164].

В данном понимании «термин «классификатор» объединяет два понятия: сочетание комплекса числительного со счетным словом с существительным (собственно классификаторы) и сочетание комплекса числительного со счетным словом с глаголом (показатели кратности)» [2, с. 164].

В цитированном исследовании речь идет о том, что классификаторы корейского и японского языков были заимствованы из китайского, а также о том, что «возможность составлять с числительными словосочетания определительного типа, в которых сочетание числительного с классификатором принимает такую же форму, как и перед полнозначным именем, говорит об отсутствии оснований для отрицания словесного характера счетных классификаторов» [2, с. 164]. Далее мы рассмотрим особенности классификаторов, связанных с идеей числа, в китайском языке. Особый класс счетных слов, функционирующий в китайском языке, как правило, непонятен носителям других языков, поскольку принципы категоризации таких классификаторов у китайцев очень непростые. Да и сам термин 量词 (liangci), обозначающий числовые классификаторы, может переводиться на европейские языки двояко: как счетное слово (measure word) или как классификатор (classifier). Среди исследователей нет единой точки зрения на соотношение этих терминов, но большинство из них пользуются этими терминами как синонимами. Среди счетных слов китайского языка можно выделить две группы:

Классификаторы, обозначающие меры длины, веса, объема и т. д. (например, 瓶, 杯, 斗, 盘, 碗). Эти слова встречаются только в сочетании со сборными существительными.

Классификаторы, связанные с категоризацией в целом, то есть касающиеся не только счета (个, 张, 把). Они ис-

пользуются в сочетании с единичными именами существительными.

Классификаторы первой категории используются и в других языках, в том числе – в славянских (например, русские слова коробка, стакан, бутылка и т. д.). Однако при переводе могут возникнуть отдельные недоразумения с чисто китайскими мерами вроде цунь (寸), обозначающей китайскую меру длины, или доу (斗), обозначающей меру объема.

В то же время классификаторы второй категории являются более специфичными и потому могут уже изначально вызывать трудности при переводе слов с китайского на русский. Примеры переводов могут быть такими:

一位女士 одна (уважаемая) дама,
一把伞 один зонт (с ручкой).

На различие таких классификаторов указывают китайские ученые, однако в этом аспекте появляется ещё одна сложность: в научной китайской литературе наличие классификаторов в языке не рассматривается детально, в частности, не обуславливается необходимость их применения. Понятно, что самим китайцам пояснять эту необходимость не нужно. В то же время, для европейцев такой экскурс в китайскую лингвистику был бы нелишним. И в свете этого нельзя не обратить внимания на исследования упомянутого уже Дж. Лакоффа. Его исследования по большей части связаны с выявлением связей классификатора и имени существительного, в то же время ученый не обращался к анализу таких же связей между классификатором и именем числительным. Между тем, такая связь является более существенной. Современные лингвисты отмечают, что «китайские классификаторы присоединяются к классу общих имен со значением дискретности, предметности, субстантивности, вещественности» [3, с. 636].

Российские лингвисты, исследующие данные единицы в китайском языке, предлагают следующую их классификацию:

1. Классификаторы индивидуального счёта: 条 tiao «полоса» (для счета рук, рек, брюк), 张 zhang «лист» (для счета бумаги, газет, столов, кроватей), 本 ben «тетрадь» (для счета книг, тетрадей), 把 ba «ручка» (для счета ножей, палочек для еды), 头 tou «голова» (для счета коров), 匹 pi «рулон» (для счета отрезков ткани и выючных животных), 件 jian «предмет» (для счета одежды, вещей, багажа), 坐 zuo «место» (для счета гор, городов). Особенность этих классификаторов состоит в том, что они определяют слова не только при их счёте.

2. Мертвые классификаторы, используется единица измерения, например, 寸 cun «единица измерения, равная 3 см», 尺 chi «фут», 斤 jin «фунт». В дискуссии по поводу отнесения к классификаторам единиц измерения одни исследователи относят единицы измерения к классификаторам ..., другие – нет.

3. Счетные слова, указывающие на неопределенное количество: 些 xie «несколько, немного», 点 dian «немного».

4. Сложные классификаторы, состоящие из нескольких простых: 架次 jiaci «для счета транс портных средств», 人次 renci «человеко-раз».

5. Универсальные классификаторы: 个 ge «штука», 种 zhong «вид, сорт», 件 jian «штука».

6. Классификаторы коллективной множественности: 双 shuang «для счета парных предметов», 堆 dui «для счета парных предметов», 群 qun «толпа», 班 ban «группа», 一批 yipi «партия», 一套 yitao «комплект».

Как видим, на данный момент единой классификации этих единиц еще не выработано, во всяком случае, отечественная

лингвистика не дает однозначной трактовки специфики указанных языковых явлений.

Отдельного внимания требует вопрос происхождения классификаторов в китайском языке. Генезис классификаторов позволяет сделать вывод о том, что это лексическое явление является отражением формирования процессов категоризации в мышлении. История развития классификаторов в китайском языке насчитывает три периода:

1) до эпохи Западной Чжоу (X-XVIII в. до н.э.), когда классификаторы вообще отсутствовали;

2) от Западной Чжоу, когда появились первые счетные слова (匹, 夫, 兩) [3, с. 78], к эпохе Тан, в которую классификаторы развивались особо активно;

3) после эпохи Тан, когда счетное слово 个 начало функционировать в качестве универсального.

При этом этап отсутствия счетных слов указывает на тенденцию глобального оценивания количества (посредством существительного), этап появления и количественного расцвета этих слов, при которых изображавшие их иероглифы происходили от изображений частей предметов [4, с. 341] указывает на умение выделять составные части в единицы, однако только тогда, когда она является перед глазами, и, наконец, появление универсального счетного слова свидетельствует о том, что концепция числа стала операциональной и уже не нуждалась в наглядности.

Еще в тот период, когда китайский язык не знал классификаторов, в нем были отдельные слова, обозначающие меру, например,

甕六卣 шесть кувшинов вина,
貝二朋 две вязанки ракушек.

Это можно определить на основе анализа как надписей на панцирях черепах и на костях животных, так и надписей более поздних источников – бронзовых сосудов.

Что же касается единичных существительных, то они в те времена присоединялись к числительному направления, правда, в отличие от современного китайского языка, стояли после него и выполняли роль приложения, поскольку числительные в те времена выполняли предикативную функцию [4, с. 56]:

羊百羊 быть в количестве 100 баранов
马十马 быть в количестве 10 лошадей

Как известно, наиболее ранними первыми иероглифами были схематические изображения окружающих предметов, при этом изображался контур предмета – что способствовало его целостному (глобальному) восприятию, а с другой стороны, такое изображение абстрагировалось от деталей и включало лишь наиболее характерные черты формы. А это, в свою очередь, уже было шагом на пути к абстрактизации и образованию понятия класса. Однако такое изображение не способствовало пониманию того, что предмет может принадлежать к нескольким множествам одновременно, исходя из формы, цвета, материала и т. п., а именно понимание этого приводит к закреплению в мышлении настоящей концепции класса.

На основании этого можно прийти к выводу, что этап отсутствия счетных слов в архаическом китайском языке отображает тот период в развитии общечеловеческого мышления, когда люди еще оценивали количество глобально, а употребление существительных после числительных раскрывает первые шаги создания концепции класса – когда образуются лишь общие классы, причем только по одному признаку – форме. Такие представления не могли закрепиться в мышлении человека в дальнейшем, поскольку их опровергала жизненная практика: в дальнейшем взаимодействии с окружающим миром приходило понимание того, что перцептивные данные не являются критерием истинности.

Второй этап развития концепции числа отразился в китайском языке на уровне иероглифики в появлении в определенный период классификаторов, которые представляли собой изображения отдельных частей предметов [4, с. 341]. Например:

株 ствол
三株植物 3 растения
领 воротник
五百头白象 500 белых слонов

Указанные иероглифы для обозначения классификаторов представляют объекты внешнего мира в удобной для оценки

форме, то есть делают предметной часть от целостности, с которой легко оперировать мышлением человека. При этом на первое место выдвигается вопрос о том, по какому принципу принималось решение о выборе той или иной части предмета среди других. Очевидно, ответ на него подразумевается в специфике функциональной значимости частей. Это подсказывают психологические данные, поскольку человека в первую очередь привлекают или красивые части целого, или те предметы, которыми он непосредственно пользуется: так, для ножей и стульев это будет ручка, для одежды – воротник, потому что именно по нему определяли когда-то статус человека.

Особого внимания также заслуживает счетное слово 枚, которое уже в те времена начало функционировать как универсальное и могло быть использовано как с единичными, так и со сборными существительными:

两枚金币 две золотые монеты.

Семантическая структура иероглифа 枚 выглядит так:

枚 = дерево + правая рука с палкой.

Согласно данным этимологических словарей, это изображение указывает на ствол или ветку, и такая семантическая структура позволяет интерпретировать его еще и в значении отщепления. Исходя из этого, данное слово стало использоваться как универсальное не случайно, поскольку оно отражало мыслительный акт деления целого на части, которым на время его появления овладел и активно пользовался человек. Появление и развитие счетных слов в китайском языке можно интерпретировать как отражение отдельного шага в развитии мышления человека, в частности, в формировании концепции числа и концепции классов. Этот шаг заключался в осознании истинной концепции числа и класса путем установления поэлементных соответствий. Однако на этом этапе данная концепция еще не стала полностью операциональной, иными словами, это осознание еще зависело от перцептивных данных (то есть от наглядности).

В таком случае, появление в языке классификаторов и обозначающих их иероглифов следует связывать напрямую со счетом, а с категоризацией – только косвенно. Об этом свидетельствует и сведение всего многообразия классификаторов к единому универсальному 个 в следующий период, когда концепция числа стала полностью операциональной. С точки зрения психологии, функция классификатора 个 заключалась в том, чтобы фиксировать только процесс одновременного мышления о целом и его части, не учитывая при этом никакие формальные особенности целого или части. Поэтому 个 воспринимается скорее не как классификатор, а как маркер идентичности, о чем свидетельствует и его семантическая структура.

Тань Аошун отмечает, что 个 этимологически связан с иероглифом 人 (человек) [5, с. 69]. Очевидно, они связаны посредством значения «рост», которое имеется у первого иероглифа. Однако это значение иероглифа приобрел как мера длины, что зафиксировано в истории его происхождения, поскольку корни этого иероглифа и его значения проявляются еще в эпохе Чжоу, когда оно использовалось как счетное слово со значением половинка рассеченного стебля бамбука, а значит, происходит от изображения части предмета. Сначала иероглиф имитировал это изображение, которое затем могло сокращаться до изображения бамбука в верхней части иероглифа. Однако впоследствии иероглиф приобрел такую форму: 箇 и не менял её до реформы в 50-х гг. XX в. Именно эта последняя форма написания приобрела значение роста, возможно из-за того, что стебель бамбука является своеобразной меркой для роста человека.

Таким образом, языковые факты свидетельствуют о том, что счетные слова в китайском языке функционально и семантически делятся на два подкласса – слова, характеризующие меру, и классификаторы. Исходя из этого, термины счетное слово и классификатор не следует считать синонимичными. Классификаторы являются средством категоризации мира для носителей китайского языка. Наиболее весомыми являются иероглифы, обозначающие классификаторы, поскольку они как семантические знаки должны фиксировать и объективировать идеи, связанные в мышлении носителей с тем или иным классом, а значит – отражать пути категоризации в мышлении китайцев.

Библиографический список

1. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1988; Вып. XXIII: Когнитивные аспекты языка: 12 – 51.

- Ивашенко О.В. *Когнитивные классификаторы в семантическом поле абстрактных лексем: На материале лексико-семантического поля ментальных состояний в русском и английском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Воронеж, 2002.
- Тань Аошун. *Проблемы скрытой грамматики: синтаксис, семантика и прагматика изолирующего строя (на примере китайского языка)*. Москва, 2002.
- Крюков М.В., Хуан Шу-ин. *Древнекитайский язык*. Москва, 1978.
- Тань Аошун. *Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность*. Москва, 2004.

References

- Lakoff Dzh. Myshlenie v zerkale klassifikatorov. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1988; Vyp. XXIII: Kognitivnye aspekty yazyka: 12 – 51.
- Ivashenko O.V. *Kognitivnye klassifikatory v semanticheskom pole abstraktnykh leksem: Na materiale leksiko-semanticheskogo polya mental'nykh sostoyaniy v russkom i anglijskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh, 2002.
- Tan' Aoshuan. *Problemy skrytoj grammatiki: sintaksis, semantika i pragmatika izoliruyushchego stroya (na primere kitajskogo yazyka)*. Moskva, 2002.
- Kryukov M.V., Huan Shu-in. *Drevnekitajskij yazyk*. Moskva, 1978.
- Tan' Aoshuan. *Kitajskaya kartina mira: Yazyk, kul'tura, mental'nost'*. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 31.01.18

УДК 418.2+8.08

Rabdanova L.R., Rector, Aginsk Regional In-Service Institute of Advanced Training of Social Sphere Workers of Zabaikalsky Krai (Aginskoye, Russia), E-mail: Lkhama@list.ru

GRAPHIC MEANS OF EXPRESSION POINT OF VIEW IN NARRATORY TEXT (ON THE MATERIAL OF MODERN PROSE).

The object of research in the article is an artistic text, understood in the unity of its form and content. The article reviews the work in the field of narratology; the problem of deputy speakers in a narrative text is considered. The author relies on E.V. Paducheva's theory about the typology of the narrator. In the article the task is set to investigate the functions of graphic means in the formation of the structure of narrative text. The solution of this problem is connected with the problem of interpretation of narrative text, comprehension of author's intentions, ideological and aesthetic content. On the material of the novel "The quality of life" by the modern prose writer A. Slapovsky, it was concluded that graphic means (indentation, brackets), interacting with speech means, allow reflecting various points of view organizing the narration. The use of such techniques as footnotes and deletions, imitating the genre of the manuscript is a deviation from the norm of the design of the finished work. When working on the topic a method of linguistic observation, description of linguistic facts, a method of linguistic analysis, a comparative method are used.

Key words: narrative text, communicative situation, types of narrator, point of view, graphic tools, egocentric elements of language.

Л.Р. Рабданова, ректор Агинского института повышения квалификации работников социальной сферы Забайкальского края, п. Агинское, E-mail: Lkhama@list.ru

ГРАФИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ В НАРРАТИВНОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ)

Объектом исследования в статье является художественный текст, понимаемый в единстве его формы и содержания. В статье сделан обзор работ в области нарратологии; рассматривается проблема заместителей говорящего в нарративном тексте. Автор опирается на теорию Е.В. Падучевой о типологии повествователя. В статье поставлена задача исследовать функции графических средств в формировании структуры нарративного текста. Решение данной задачи связано с проблемой интерпретации нарративного текста, постижения авторских интенций, идейно-эстетического содержания. На материале романа «Качество жизни» современного прозаика А. Слаповского сделан вывод о том, что графические средства (отступ, скобки), вступая во взаимодействие с речевыми средствами, позволяют отразить различные точки зрения, организующие повествование. Использование таких приёмов, как сноски и зачёркивания, имитирующих жанр рукописи, является отступлением от нормы оформления законченного произведения. При работе над темой были использованы метод лингвистического наблюдения и описания языковых фактов, метод языкового анализа, сравнительный метод.

Ключевые слова: нарративный текст; коммуникативная ситуация; типы повествователя; точка зрения; графические средства; эгоцентрические элементы языка.

Объектом исследования в статье является художественный текст, понимаемый в единстве его формы и содержания. Начиная с 70-х годов XX в. к художественному тексту стал применяться коммуникативный подход, опирающийся на теорию референции. Как известно, коммуникативная ситуация, отраженная в художественном тексте, является неполноценной, поскольку создатель текста – автор – отделён от него, а читатель как адресат речи имеет дело только с текстом, в процессе чтения которого пытается истолковать интенции автора. Интерпретация точек зрения, определение заместителей говорящего в художественном произведении, отношений между повествователем, персонажем и читателем являются объектом филологического анализа.

Методологической базой нашего исследования являются работы по нарратологии. Понятие нарратологии начинает активно использоваться после новаторских работ Р. Барта [1]. С позиций нарратологии французский литературовед, структуралист, соратник Р. Барта, Ж. Женетт рассматривал в конце 60-х годов прошлого века вопрос о соотносительности точки зрения и субъекта речи [2]. Нарративность определена как категория, которая «усилиями историков, философов, культурологов получила весьма

широкое распространение и богатое концептуальное наполнение. Особо следует отметить роль философа Поля Рикёра, историка Хайдена Уайта, литературоведа Вольфа Шмида, внесших значительный вклад в нынешнее состояние и направление нарратологических исследований» [3, с. 5]. В отечественном литературоведении обозначенный подход был реализован в известных работах А.Н. Веселовского, В.Я. Проппа, М.М. Бахтина и др., в настоящее время традиции продолжают исследования В.И. Тюпы, в области лингвистики – работы Е.В. Падучевой.

В настоящее время нарратология, представляющая «собой динамично разрастающуюся ветвь познания, направленного на область сюжетно-повествовательных явлений культуры», в том числе драматургию и искусство кино, должна быть ограничена, по мысли В.И. Тюпы, областью речевого действия и определена «как учение о дискурсивных регистрах говорения» [4].

М.М. Бахтин пишет: «Перед нами два события – событие, о котором рассказано в произведении, и событие самого рассказывания (в этом последнем мы и сами участвуем как слушатели-читатели); события эти происходят в разные времена (различные и по длительности) и на разных местах, и в то же время они нераз-

рывно объединены в едином, но сложном событии, которое мы можем обозначить как произведение в его событийной полноте» [5, с. 403–404]. По мысли ученого, в событии рассказывания должен присутствовать говорящий. Поставлена важная проблема: кто заменяет говорящего в художественном тексте?

Таким образом, в художественном произведении, представляющем собой нарратив, наблюдается особый коммуникативный режим функционирования языка, прежде всего, затрагиваются эгоцентрические элементы языка, — слова и выражения, которые ориентированы на «его», на «я» говорящего.

В коммуникативной ситуации нарратива аналогом говорящего является не сам автор произведения, а так называемый образ автора, или точнее сказать — повествователь (в некоторых работах называемый нарратором). К образу автора, обращены исследования В.В. Виноградова, Н.Д. Арутюновой, Е.В. Падучевой, Г.А. Золотовой и др. Необходимо отметить, что в западной лингвистике эта проблема также исследуется. Так, уже в 1970-х годах стала популярной представленная Б. МакХейлом «шкала семи типов», различающая семь форм передачи речи в художественном тексте [6]. В статье «Изображение сознания в художественной прозе» В. Шмид ставит цель выяснить, «какими приемами в литературе изображается сознание персонажей, переживающих ментальные изменения, умственные или душевные», и отмечает, что для передачи внутренней жизни персонажей наиболее подходящим приемом является несобственно-прямая речь «с её амбивалентностью, неоднозначностью, зыбкостью и двуголосостью» [7].

В нашей работе мы опираемся на концепцию Е.В. Падучевой, которая разрабатывает проблему типов повествователя в аспекте нарратологического исследования художественного текста. Автор утверждает, что «изменение правил интерпретации языковых элементов в нарративе по сравнению с разговорным дискурсом мотивировано изменением условий коммуникации — особым коммуникативным режимом функционирования языка. Изменение интерпретации языковых элементов в нарративе имеет своим источником неполноценность (неканоничность) той коммуникативной ситуации, в которой оказывается читатель литературного текста» [8, с. 199].

В нашей работе поставлена задача исследовать функции графических средств в формировании структуры нарративного текста, в частности в определении точек зрения, организующих повествование и, в конечном итоге, формирующих композицию художественного произведения. Решение данной задачи связано с проблемой интерпретации нарративного текста, постижения авторских интенций, идейно-эстетического содержания. Современными писателями используются такие графические средства, как пробел, шрифт, зачеркивание, сноска, отступ и др.

Остановимся на некоторых фрагментах филологического анализа, выполненного на материале романа Алексея Слаповского, современного отечественного прозаика, драматурга, сценариста. Роман «Качество жизни», первоначально опубликованный в журнале «Знамя» в начале 2000-х годов, повествует о жизни писателя в современном мире, о нравственном выборе поколения. Журнальный вариант включал только роман «Адаптация», который предваряла словарная статья к слову «адаптация»; книжный вариант был дополнен несколькими рассказами, объединенными с романом общим персонажем.

Композиционная особенность романа заключается в том, что он разделен на 83 части, нумерация которых представлена в виде шкалы. Начинается роман с главы «-12», это «предыстория». Тринадцатая глава обозначена как «0»: «*Ну вот, а теперь история. Начало. Нулевая отметка, как говорят строители*». Последняя глава — «Кое-что для себя». Такое оригинальное композиционное членение текста романа не только обеспечивает его связность, но и усиливает эстетическое воздействие на читателя, организует его внимание.

Структура повествования в романе основана на множественности точек зрения при доминирующей роли одной из них — точки зрения рассказчика. Рассказчик, или, по Е.В. Падучевой, персонифицированный (диегетический) повествователь, является прагматически мотивированным аналогом говорящего в художественном тексте [8, с. 205]. Главными речевыми средствами выражения такого повествователя являются эгоцентрические элементы языка: местоимения 1 лица, глаголы в форме 1-го лица ед. ч. и мн. ч. Диегетический повествователь принадлежит миру текста, у него есть имя собственное — Александр Николаевич Анисимов; он имеет биографию (*родился, окончил, работал,*

сочинял, служил, был брошен, подобран, сделал карьеру, разрушил её и др.).

При анализе текста выявляем, что организующим центром повествования становится рассказчик, который находится в событии рассказывания истории своей жизни, состоящей из ряда событий («двусобытийность» художественного текста, по мысли М.М. Бахтина). Автобиографический характер романа усиливает впечатление достоверности, подлинности событий романа. А. Слаповский выводит в качестве главного героя романа фигуру писателя-универсала Анисимова, который занимается адаптацией классических художественных произведений для массовой аудитории. Текст романа оформлен в виде рукописи, процесс редактирования которой эксплицируется с помощью таких графических средств, как зачеркивание, скобки.

Рассмотрим в указанном аспекте начальную главу, обозначенную как «-12»:

«(1) У всякой истории своя предыстория.

Но о чем история, вот вопрос.

(2) Обо мне в целом, то есть об Александре Николаевиче Анисимове, который родился в небольшом провинциальном городке, окончил МГУ, работал в разных газетах, сочинял бульварные романы, служил в издательстве, был брошен женой и сыном, но подобран молодой телевизионной красавицей, сделал с её помощью карьеру и сам её разрушил?

(3) Или о том, как данный А.Н. Анисимов заболел в свои цветущие сорок пять лет и истерично захотел вернуть свою молодость?

Или о том, как он в одночасье стал знаменит и почти богатым, а потом опять беден и безвестен?

Или все-таки исключительно о романе с вышеупомянутой красавицей?

Или о феномене адаптации?

(4) Обо всем хочется, но надо же договориться! — с самим собой и читателем.

(5) Давайте договоримся: будет история о романе. Очень правильно. Во-первых, публика это любит. Во-вторых, сам жанр подсказывает: «роман».

И встреча с красавицей станет точкой отсчета, предысторию же я постараюсь изложить кратко и не утомительно» [9, с. 10].

Фрагмент (1) задает диалогичность текста (о чем история), обращенного к имплицитному адресату, имеющему еще обобщенный характер. Использование вопросительных предложений в (2) и (3) поддерживает имитацию диалога.

Фрагмент (2) квалифицируем как первоначальное повествование (обо мне), в котором диегетический повествователь представлен как объект характеристики.

Повествование от 1-го лица переходит в фрагменте (3) в повествование от 3-го лица (**данный А.Н. Анисимов; он**); диегетический повествователь смотрит на себя со стороны, это отражение психологической рефлексии, намерения большей объективности. Дело в том, что в фрагментах (2) и (3) представлена характеристика персонажа: «В человеческой биографии выделяются определенные этапы, связанные с основными событиями его жизни (дата рождения, периоды учебы, профессиональной деятельности, устройство семейной жизни, дата смерти), естественно, что в реальной действительности эти события происходят последовательно, сменяя одно другое, возможно, с большими временными интервалами. Наполняя жизненное пространство человека, события тем самым характеризуют его» [10, с. 43].

В фрагменте (4) эксплицируется адресат речи, который обозначен как 3-е лицо (*надо договориться с читателем*), выражено стремление прогнозировать читательскую реакцию.

В фрагменте (5) читатель уже представлен формой 2-го лица глагола (*давайте договоримся*), повествователь же вновь 1-го лица (**я**). Здесь наблюдается имитация полноценной коммуникативной ситуации, в которой читатель вовлекается в процесс сотворчества с рассказчиком, наделяется точкой зрения, близкой к точке зрения диегетического повествователя.

Отмеченное колебание точек зрения, выраженных указанными речевыми средствами, поддерживается и графическим средством — отступом, активное использование которого ведет к расчленению текста главы. Короткие абзацы, зачастую равные одному предложению, становятся характерной чертой романа, позволяют автору передать напряженность повествования.

Следующая глава, обозначенная «-11», представляет собой первоначальное повествование, выраженной не только возможиме-

нием (я), но и такими специфическими эгоцентрическими элементами, как вводные слова (*впрочем, возможно*). Обращение к адресату выражено инфинитивной конструкцией (*не путать*), графически выделено с помощью скобок:

«Впрочем, возможно, история всё же началась с того, как я стал адаптатором. Этой специальности нет в самом полном перечне профессий и даже в толковых словарях (Не путать с адаптером: термин технический).*

**А.Н. Анисимов ошибается, он не в тех словарях смотрел, а перечни профессий устарели. Адапторами давно уже называют коллег Анисимова, обработчиков различных текстов, а также тех, кто приспособливает к местным условиям компьютерные игры и устройства... – Автор» [9, с.11].*

В данном фрагменте обращает на себя внимание использование такого графического средства, как сноска, функция которой заключается в том, чтобы отделить две точки зрения – диегетического повествователя (рассказчика) и автора, в современной терминологии называемого экзегетическим повествователем. Экзегетический, не персонафицированный, повествователь – это всезнающий повествователь [8, с. 204], он не принадлежит вымышленному миру художественного текста, выражается фор-

мой 3-го лица. Ясно, что оценка экзегетического повествователя (А.Н. Анисимов ошибается) обозначена после написания рассказчиком рукописи романа; такая хронологическая последовательность в событиях художественного текста является отступлением от нормы и может быть определено как художественный прием, использованный А. Слаповским для усложнения идейного содержания произведения.

Таким образом, графические средства (отступ, скобки) выполняют в романе А. Слаповского текстообразующую функцию, реализующуюся в композиции. Графические средства, вступая во взаимодействие с речевыми средствами, позволяют отразить в структуре повествования различные точки зрения: диегетического повествователя, экзегетического повествователя, читателя. Вместе с тем графическое оформление текста с помощью сносок и зачеркивания имитирует жанр рукописи, отражая творческий процесс работы над романом. Использование таких приемов, как сноски и зачеркивания, является признаком ненормативности оформления законченного и опубликованного художественного произведения, что нарушает некий «канон» его строения, который определяет ожидания читателя. С помощью структуры повествования автор управляет читательским восприятием.

Библиографический список

1. Барт Р. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*: перевод с французского. Москва: Прогресс, 1989.
2. Женетт Ж. *Фигуры: Работы по поэтике*. В 2 т. Москва: Издательство им. Сабашниковых, 1998.
3. Тюпа В.И. Очерк современной нарратологии. *Критика и семиотика*. Новосибирск: НГУ, 2002; Выпуск 5: 5 – 31.
4. Тюпа В.И. Нарратив и другие регистры говорения. *Narratorium*. 2011; № 1-2. Available at: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2027584>
5. Бахтин М.М. *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*. Москва: Художественная литература, 1975.
6. McHale B. Free Indirect Discourse: A Survey of Recent Accounts. *A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*. 1978; 3: 249 – 287.
7. Шмид В. Изображение сознания в художественной прозе. *Narratorium*. 2017; 1. Available at: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2637242>
8. Падучева Е.В. *Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Языки славянской культуры, 2010.
9. Слаповский А.И. *Качество жизни*. Москва: Вагриус, 2004.
10. Омельченко Л.Н. *Лингвистический анализ текста*. Улан-Удэ: БГУ, 2016.

References

1. Bart R. *Izbrannyye raboty: Semiotika. Po'etika*: perevod s francuzskogo. Moskva: Progress, 1989.
2. Zhenett Zh. *Figury: Raboty po po'etike*. V 2 t. Moskva: Izdatel'stvo im. Sabashnikovyyh, 1998.
3. Tyupa V.I. Ocherk sovremennoy narratologii. *Kritika i semiotika*. Novosibirsk: NGU, 2002; Vypusk 5: 5 – 31.
4. Tyupa V.I. Narrativ i drugie registry govoreniya. *Narratorium*. 2011; № 1-2. Available at: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2027584>
5. Bahtin M.M. *Voprosy literatury i 'estetiki. Issledovaniya raznykh let*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
6. McHale B. Free Indirect Discourse: A Survey of Recent Accounts. *A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature*. 1978; 3: 249 – 287.
7. Shmid V. Izobrazhenie soznaniya v hudozhestvennoy proze. *Narratorium*. 2017; 1. Available at: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2637242>
8. Paducheva E.V. *Semanticheskie issledovaniya: Semantika vremeni i vida v russkom yazyke; Semantika narrativa*. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2010.
9. Slapovskiy A.I. *Kachestvo zhizni*. Moskva: Vagrius, 2004.
10. Omel'chenko L.N. *Lingvisticheskij analiz teksta*. Ulan-Ud'e: BGU, 2016.

Статья поступила в редакцию 08.02.18

УДК 81.443

Rakhimova E.F., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: rahimova-ef@mail.ru

CATEGORY OF QUANTITATIVENESS AND ITS EXPRESSION WITH VERBAL LEXIS IN THE BASHKIR AND RUSSIAN LANGUAGES. The article discloses the category of quantitateness and its expression with verbal lexis in the Bashkir and Russian languages. The manifestation of semantics of quantitateness among verbs in the comparative aspect has not been studied thoroughly and still in linguistics there is no holistic way of analyzing this problem based on the languages of different structures. This fact determines the topicality of the work. Scientific novelty of the research is that it is the first time one has analyzed means of expressing categories of quantitateness with the help of verbal forms in the Russian and Bashkir languages. The category of quantitateness of the verb is as important as other categories of the verb as it is used to describe the world around us. The quantitative characteristics of actions can be expressed in the language with the help of lexical, morphological and syntactic means. Comparative analysis of the verbal lexis as expressing quantitateness in the Bashkir and Russian languages shows that this category is universal. However, nationally marked means predetermined by the semantic area and grammatical pattern of the languages also take part in its expression. The results of the work can be used in the following research of the category of quantity based on different languages. Practical value of the work includes its usage in the process of teaching modern Russian and Bashkir languages for Russian and Bashkir students and working out theoretical courses on the category of number for students and postgraduates.

Key words: quantitateness, category of quantity, verbal lexis, discrete quantity, one-subjectness, multi-subjectness.

Э.Ф. Рахимова, канд. филол. наук, доц. Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа, E-mail: rahimova-ef@mail.ru

КАТЕГОРИЯ КВАНТИТАТИВНОСТИ И ЕЁ ВЫРАЖЕНИЕ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКОЙ В РУССКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается категория квантитативности и её выражение глагольной лексикой в русском и башкирском языках. Проявление семантики квантитативности в глагольной сфере в сопоставительном плане изучено недостаточно, и в настоящее время в лингвистике нет целостного анализа данной проблемы на материале разнотипных языков, что обуславливает актуальность данной работы. Научная новизна исследования заключается в том, что в статье впервые анализируются способы выражения категории количества глагольными формами в русском и башкирском языках. Целью исследования является выявление своеобразия способов выражения количественной семантики глагольными формами в русском и башкирском языках. Сопоставительное исследование категории квантитативности показывает, что в башкирском и русском языках данная категория может выражаться глагольными формами на лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях языка, что подтверждает её универсальную природу. Национальное своеобразие способов выражения данной категории в языках сравнения обусловлено спецификой грамматического строя каждого из языков. Результаты данной работы могут быть использованы для последующих развернутых исследований категории количества на материале разных языков. Практическая ценность работы заключается в том, что её результаты могут найти применение в практике преподавания современного русского и башкирского языков в русской и башкирской аудитории, в разработке теоретических спецкурсов по категории числа для студентов и аспирантов.

Ключевые слова: квантитативность, категория количества, глагольная лексика, дискретное количество, недискретное количество, односубъектность, многосубъектность.

Количественные параметры предметов, явлений, признаков, действий и состояний, как известно, играют важную роль в процессе познания мира человеком и в систематизации знаний и представлений о нем в языке. Как отмечает Р.Х. Хайруллина, «языковая система просто пронизана количественными отношениями, которые не только фиксируют количественный признак, но и обозначают само понятие количества» [1, с. 35]. Проявление квантитативности в глагольной сфере в сопоставительном плане изучено не достаточно, в настоящее время в лингвистике нет фундаментальных исследований данной проблемы в русском и башкирском языках, что делает данную тему актуальной для сопоставительного языкознания.

Научная новизна работы заключается в том, что в статье впервые выполнен сопоставительный анализ выражения категории квантитативности глагольными формами в русском и башкирском языках.

Целью данного исследования является выявление универсальных и национально маркированных способов выражения количественной семантики глагольными формами в русском и башкирском языках.

В соответствии с поставленной целью в статье решаются следующие задачи: 1) сопоставить состав глагольной лексики с количественной семантикой в русском и башкирском языках; 2) выявить сходство и различия в семантике и грамматических формах русской и башкирской глагольной лексики со значением количества.

В качестве материала для анализа были отобраны лексические единицы из толковых, тематических словарей русского и башкирского языков. Теоретической базой исследования являются научные труды отечественных лингвистов по категории квантитативности.

В работе нами использованы следующие методы: теоретический анализ, систематизация языкового материала, лингвистическое наблюдение, метод сравнительно-сопоставительного анализа.

Результаты данной работы могут быть использованы для последующих развернутых исследований категории количества в других разнотипных языках, что позволит сделать более глубокие выводы о способах вербализации квантитативной семантики в языке. Практическая ценность работы заключается в том, что её результаты могут быть применены в практике преподавания современного русского и современного башкирского языков в русской и башкирской аудитории, в разработке теоретических спецкурсов по категории количества.

Категория квантитативности вызывает большой интерес у лингвистов в силу своей лингвофилософской природы и сочетания универсальных и национально своеобразных способов выражения в разных языках. Данная категория исследуется на материале разных языков и разных лексико-грамматических групп слов, а также с использованием разных научных подходов. В отечественной лингвистике изучению данной категории посвящено большое количество работ. Широко известны по этой проблематике труды И.А. Бодуэна де Куртенэ, В.З. Панфилова, Н.М. Сайфуллаева, С.Г. Шляхтенко и др., которые посвящены изучению способов выражения категории количества в русском языке; в трудах В.В. Новицкой, М.Д. Потаповой, Г.Н. Томилиной категория

количества рассматривается на материале имен существительных; работы А.В. Бондарко, В.В. Виноградова, А.М. Пешковско-го, Е.В. Дубровина связаны с изучением категории количества в морфологии, количественная оценка в лексике представлена в работах Г.Г. Галича, Л.А. Беловольской, С.М. Колесниковой; в работах А.В. Исаченко, Ю.С. Маслова категорию количества исследуется в аспектуальном плане; в трудах Ю.Д. Апресяна, А.А. Уфимцевой квантитативная семантика рассматривается на материале лексики и т. д.

Ядром категории количества в языке учеными признается имя числительное и морфологическая категория числа. Количественная семантика в языке может быть выражена как дискретное количество (имена числительные и существительные с количественным значением) и недискретное количество (имена прилагательные и наречия).

Вместе с тем, количественная семантика намного шире, чем просто обозначение единичности или множественности. Она характеризует такие параметры предметов, признаков и особенно действий и состояний, как длительность, краткость, степень, меру, односубъектность и многосубъектность и некоторые другие. В связи с этим исследователи выделяют категорию квантитативности, под которой учеными понимается «логико-семантическая категория, актуализирующая представления о комплексе понятий количественного содержания (количество, число, множество, кратность и т. д.) на различных уровнях объективации. Следует различать количественную сегментацию (соотнесенность понятия с дискретным рядом предметов) и квантитативность (т.е. любую количественную мерность предметов независимо от их сегментации) [2, с. 114]. Несмотря на универсальный характер самой категории квантитативности, в каждом конкретном языке в ходе его развития выработались национально маркированные способы её выражения.

В данной работе дано сопоставительное исследование способов выражения глаголами данной категории в русском и башкирском языках.

В лингвистике способы выражения глаголом и его формами категории квантитативности рассматриваются лишь в аспектуальном плане: это выражение отдельными глагольными формами дискретного либо недискретного количества, которые передают временную характеристику реальной действительности. Однако квантитативность, выраженная глагольными формами, характеризуется более разнообразными способами выражения на всех языковых уровнях в русском и башкирском языках.

Особенность глагола как части речи с точки зрения выражения им количественных отношений проявляется в многопрофильности (многосторонности) передаваемых им количественных характеристик. Различные грамматические формы глагола, наряду со значением единичности – множественности, могут выражать в языке и другие смысловые оттенки выражения квантитативности. Глагольная лексема может обозначать:

1) одно или множественность конкретного действия: *подпрыгнуть* (одно действие) – *подпрыгивать* (действие, совершаемое несколько раз);

2) кратность действия: *стукнуть* (однократное действие) – *стучать* (многократное действие);

3) действие, производимое одним субъектом или несколькими субъектами: *подпрыгнул* (действие, производимое одним субъектом) – *подпрыгнули* (действие, производимое несколькими субъектами);

4) количественная конкретность/ точность либо неопределенность объектов действий: *соединил провода, перечитал много книг, раскидал игрушки* (действие направлено сразу на несколько предметов) – *толкнул, сшил* (действие может быть направлено как на один предмет, так и на неопределенное количество предметов);

5) интенсивность или мера, степень проявления действия: *разъяриться (очень сильно) разозлиться* – проявление действия в сильной степени, *подгореть (слегка) пережариться* – неполное действие.

Как видим из приведенных примеров, глагол может обозначать в квантитативном аспекте не только само действие как таковое (степень, интенсивность, градацию и др.), но и его субъектно-объектную характеристику.

Более того, категория количества, выраженная глаголом, в отличие от способа её выражения именем, характеризуется как пространственной, так и временной аспектами отражения действительности. Например, недискретное количественное значение у глагола, помимо выражения интенсивности и меры, может выражать также длительность, а дискретное может характеризоваться пространственным и временным аспектами, отмечает Е.В. Дубровина [3, с. 45].

Сопоставительное исследование категории квантитативности показывает, что в башкирском и русском языках данная категория может быть выражена глагольными формами на следующих уровнях языка: лексическом, морфологическом, синтаксическом, что подтверждает её универсальную природу.

Лексический способ выражения количественных значений обусловлен самим логико-понятийным содержанием лексического значения глагола. В связи с этим в семантике глагола могут быть зафиксированы все виды квантитативности, в том числе пространственная и временная характеристика реального действия, а также в характеристике однократности, мгновенности и длительности действия [3, с. 55]. На это указывает и А.А. Уфимцева. По её мнению, глагол «как предикативное имя по своей своей природе семантически недостаточен», поскольку обозначаемое им действие касается двух основных параметров – сферы субъекта и сферы объекта [4, с. 73]. Это обусловлено тем, что глагольное слово выражает признак или свойства, относимые к определённой личности или предмету.

Семантика односубъектности / многосубъектности глагола в русском и башкирском языках одинакова и реализуется в оппозиции «один субъект действия – более одного субъекта действия», что находит выражение, прежде всего, в формах единственного и множественного числа. Например, *знаешь – знают, беләһең – беләһәр*.

В русском и башкирском языках также функционируют глаголы, многосубъектность которых заложена уже в самом лексическом значении слова, например, *загадывать, вскипеть, разбегаться, сойтись, сплотиться, толпиться; берләшеу (объединяться), ашкыныу (спешить), сокоңоу (копаться, рыться в чем-л.)* и т. д. Они могут обозначать: 1) взаимное действие: *беседовать, һейләшеу* (беседовать, разговаривать); 2) действие, которое совершается несколькими или всеми субъектами одновременно либо по очереди: *скинуться, үбешеу* (целоваться), *косаклашыу* (обниматься); 3) действие, которое совершается одновременно многими субъектами, но оно направлено из одного места в разные места (из разных мест в одно место): *расселиться, таралыу* (разойтись, распространиться).

Кроме того, многосубъектность как одно из частных значений квантитативности у глагола может передаваться значением целостного действия, производимого отдельными субъектами, например, *Все рабочие разошлись по своим местам. Надо всем собраться и обсудить этот вопрос. – Бәтә эшселәр үзәрәнен урындырына таралышты. Бәтәбәзгә йыйлышып был һорау эш карарға керәк.*

К односубъектным в семантическом отношении можно отнести глаголы, которые обозначают выполнение субъектом каких-либо трудовых (профессиональных) действий в той или иной области (*царствовать, слесарничать, батшалык итеу,*

слесарь булып эшләштерәү); возвратные глаголы, обозначающие действие, направленное на самого субъекта (*умывать-ся/ йыуыныу, одеваться/ кейенәү*); глаголы, образованные от имен существительных и обозначающие проявление действия, свойственного другому субъекту (*нахальничать, оятһызыланыу/ бесстыдничать*) и др. В башкирском языке некоторые из этих групп глаголов образуют форму со значением односубъектности аналитически: *слесарь булып эшләштерәү*.

Глаголы, которые обозначают действие, выполняемое по очереди, а потому они выражают не только сему многосубъектности, но и сему многократности. В этом случае глагольная лексема обозначает периодичность или регулярность, временную неопределенность многократного многосубъектного действия. Например: *переглядываться, переговариваться; карашып алыу, һейләшеп торору и т.д.*

Наряду с субъектом, действие тесно связано и с объектом. Как отмечает А.В. Бондарко, под объектом действия понимается «зависимая от предиката неактивная субстанция, на которую направлен или которой так или иначе касается предикативный признак» [5, с. 93].

Многообъектность как одно из частных значений квантитативности указывает на действие, которое обозначает образование неопределенного множества из различных объектов либо на разделение множества, наоборот, на отдельные объекты, например, *заваливать, перебирать, перекладывать; күмеп куйыу 'засыпать', урынлаштырыу 'расставлять по местам'.*

Среди многообъектных преобладают глаголы, обозначающие действие с множеством объектов, например, *переделывать (много дел), перечитать (все книги); эшләп ташлау (куп эш), укып сыгыу*; со значением перемещения, например, *закидать*; обозначающие речевую деятельность, *опросить (жильцов), переговорить (с кем) и һораштырыу/ расспрашивать, һейләшеу (куп итеп)/ разговаривать, разболтаться* др.

В русском языке в образовании глаголов с семантикой многообъектности большое значение имеют различные приставки и связанные с ними способы действия. Эта семантика может быть выражена глаголами, обозначающими достижение итоговых количественных результатов посредством многократного выполнения действия, обозначенным исходным глаголом [6, с. 113]. В башкирском языке нет приставок, в связи с этим многообъектность действия выражается аналитически: 1) семантику приставок могут передать вспомогательные глаголы, например, *перекочевать – күсенеп йөрәү, начеркивать – һызғылап алыу, нащупывать – капшап карау, нащепывать – бышылдап һейләү*; 2) семантику приставок могут передать наречия: *перечитывать – кат-кат укыу, переписывать – яңынан языу, начеркивать – бик күп һызмалар һызыу, начитываться – бик күп китап укыу.*

В русском языке данный способ действия выражается посредством приставок *на- нанести* – принести много чего-нибудь, *нарезать* – резать что-либо в большом количестве; *пере-, по-, раз – (рас-), о- (об): переспрашивать* – спрашивать у многих, *повыдергивать* – дернув, извлечь многое; *раскидать* – кидать в разные места; *обзвонить* – позвонить многим, во многие места и т. д. Меньшей продуктивностью в выражении данного способа действия характеризуются приставки *за-, вы-, у-, на-: закидать* – кидая, заполнить; *выжечь* – сжечь огнем, *увязать* – связать, соединяя вместе, *натащить* – притащить в каком-нибудь количестве; *рассовать* – разместить, помещая в разные места и т. д.

В башкирском языке грамматической также нет категории вида, и в основе башкирского глагола не содержится указания на завершенность, результативность или незавершенность действия: *эшләргә, барырга* и т. д. В башкирском языке основа глагола обозначает действие безотносительно к его повторяемости, длительности, законченности или результативности, поэтому она и та же глагольная форма может соответствовать русскому глаголу как совершенного, так и несовершенного вида: *укырга – читать, прочесть; үтәргә – выполнить, выполнять* и т. д. [7, с. 88]. Тем не менее, в башкирском языке глаголы могут выражать видовые значения – с помощью грамматических средств. В аналитических формах вспомогательные глаголы выполняют те же функции, что суффиксы и префиксы в русском языке, например: *делал – эшләне/ эшләгән, сделал – эшләп бөттө/ бөткән; ходил – йөрөнө/йөрөгән, сходил – йөрөп килде/килгән, читал – укыны/укыған, прочитал – укып сыкты/сыккан* и т. д. Как видно, в роли вспомогательных глаголов используются многие глаголы с самостоятельным лексическим значением (сыкты//

сыккан, бөттө//бөткән, килде//килгән). Но в составе аналитических форм они теряют свое лексическое значение и выражают только видовые значения завершенности, результативности, начала или конца действия. Другие вспомогательные глаголы, наоборот, могут выражать значения продолжительности, длительности, незавершенности, т.е. частные значения несовершенного вида: *яза – пишет, языл бара – записывает; алды – получил, ала ине – получал* и т.д.

Таким образом, башкирские глаголы способны выражать видовые значения, а также имеются специальные грамматические средства – аналитические формы, в составе которых вспомогательные глаголы выполняют те же функции, что и суффиксы и префиксы в русском языке.

Также в башкирском языке есть глаголы несовершенного вида со значением многократности, повторяемости, которые образуются при помощи аффиксов: **-кыла-келә, -гыла-гелә** и др.: *тарткыла – потягивай, әйткелә – время от времени говори, баргыла, ингелә – захаживай; -штыр-штер // -штор-штер: укыштыр – почитывай, әйтештер – время от времени говори, язгыштыр // язгыла – пописывай, йөрөштер – похаживай, һикергелә – прыгай* и т.д. Эти суффиксы весьма активны, с их помощью могут образовывать видовые формы все глаголы.

Аффикс **-лаш** образует формы глагола активного действия с типовым значением 'проявлять свойство по основе': *даулаш* 'скандалить, добиваясь своего', *каршылаш* 'перечить', *мутлаш* 'плутовать, хитрить', *этләш* 'настойчиво добиваться своего, причинять неприятности'... все эти глаголы, кроме *бәхилләш* 'процаться' и *вөгәзәләш* 'уговориться, условиться' имеют значение несовершенного вида [8, с. 236].

Морфологический способ выражения категории количественности осуществляется, прежде всего, формами категории числа и вида. Данные грамматические категории выражают такие виды количественности, как длительность, повторяемость, а также дают характеристику субъекта и объекта действия с точки зрения количественности [3, с. 46].

Наиболее формализованным, а в связи с этим и наименее конкретным способом передачи значения дискретного количества является категория числа. "Категория числа – это форма гла-

гола, показывающее отношение данного процесса к единичному или не единичному субъекту" – характеризует О.С. Ахманова число глагола [9, с. 516]. Поэтому форма числа глагола не является самостоятельной. Грамматическая форма числа глагола выражает то же количественное значение, которое выражается субъектом действия – существительным или местоимением.

Форма единственного числа глагола обозначает, что действие выполняется одним субъектом, например: *Я прочитал книгу – Мин китап укыным*. Значение множественного числа выражает дробное (дискретное) количество нескольких субъектов / объектов действия: например: *Многие стояли. Кубеһе баһыл торҙо*. При этом субъекты / объекты выступают как части данного множества.

Синтаксический способ выражения категории количественности глагольной лексикой в русском и башкирском языках проявляется в сочетании глагола со словами с количественным значением, а также в употреблении глагола в отдельных синтаксических конструкциях. Например, множественность действия, его длительность может передаваться в русском языке с помощью повторения глагола в предложении (*"Ходил, ходил по лесу и наконец набрел на маленькую избушку"*), в башкирском языке данная семантика передается с помощью повтора деепричастия, сопровождающего глагол-предикат (*Йөрөй-йөрөй арып бөттө / Ходя-ходя, очень устал*). Сочетание глагола со словами с количественным значением также передает семантику множественности действия в обоих языках (*Много людей пришли на этот вечер. Был кисәгә күп кеше килгән* ине).

Таким образом, категория количественности глагола имеет важное значение, наряду с другими лингвофилософскими категориями, в плане участия глагольной лексики в описании окружающего мира. Количественная характеристика действий может быть выражена в языке лексическим, морфологическим и синтаксическим способами. Сопоставительный анализ глагольной лексики с точки зрения выражения количественности в русском и башкирском языках показывает, что данная категория является универсальной, однако в её выражении участвуют национально маркированные средства, обусловленные семантическим пространством и грамматическим строем конкретного языка.

Библиографический список

1. Хайруллина Р.Х. *Лингвофилософия: особенности национального языкового сознания*. Уфа: Издательство БГПУ, 2012: 135.
2. *Лингвистическая типология*. Ответственный редактор В.М. Солнцев. Москва, 1985.
3. Дубровина Е.В. *Выражение категории количества глагольными формами в русском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тамбов, 2008.
4. Уфимцева А.А. *Слово в лексико-семантической системе языка*. Москва, 1968.
5. Бондарко А.В. *Вид и время русского глагола*. Москва: Просвещение, 1971.
6. *Теория функциональной грамматики*. Ответственный редактор Бондарко А.В. Санкт-Петербург: Наука, 1996.
7. Азнабаев А.М. Хайруллина Р.Х. *Сопоставительная грамматика русского и башкирского языков*. Уфа: Гилем, 2006.
8. *Грамматика современного башкирского литературного языка*. Ответственный редактор А.А. Юлдашбаев, Москва: Наука, 1981.
9. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Эдиториал УРСС, 2005: 576.

References

1. Hajrullina R.H. *Lingvofilosofiya: osobennosti nacional'nogo yazykovogo soznaniya*. Ufa: Izdatel'stvo BGPU, 2012: 135.
2. *Lingvisticheskaya tipologiya*. Otvetstvennyj redaktor V.M. Solncev. Moskva, 1985.
3. Dubrovina E.V. *Vyrazhenie kategorii kolichestva glagol'nymi formami v russkom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tambov, 2008.
4. Ufimceva A.A. *Slovo v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka*. Moskva, 1968.
5. Bondarko A.V. *Vid i vremya russkogo glagola*. Moskva: Prosveschenie, 1971.
6. *Teoriya funktsional'noj grammatiki*. Otvetstvennyj redaktor Bondarko A.V. Sankt-Peterburg: Nauka, 1996.
7. Aznabaev A.M. Hajrullina R.H. *Sopostavitel'naya grammatika russkogo i bashkirskogo yazykov*. Ufa: Gilem, 2006.
8. *Grammatika sovremennogo bashkirskogo literaturnogo yazyka*. Otvetstvennyj redaktor A.A. Yuldashbaev, Moskva: Nauka, 1981.
9. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Editorial URSS, 2005: 576.

Статья поступила в редакцию 20.01.18

УДК 8;80.801.81

Rubakova I.I., teaching assistant, postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia),

E-mail: inna.rubakova@mail.ru

Mikova S.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia),

E-mail: svetlanamikova83@mail.ru

THE CYCLIC MODEL OF THE CONCEPT "TIME" IN RUSSIAN CHASTUSHKAS. The article studies the peculiarities in representing and verbalizing the folklore concept "Time" in Russian chastushkas. The main attention is paid to the means of verbalizing the cyclic model of the concept "Time". Despite the scientific works characterizing the folklore concept "Time", the given concept has not been described in the aspect of its representation in chastushkas. The concept "Time" is one of the fundamental concepts in a national language world picture. Studying a concept in a genre that is still functioning will enrich the knowledge about folklore world picture. The materials of the article can be used in theoretic courses on cultural linguistics and linguistic cognitology. The article can

be also applied in teaching Russian as a foreign language. The authors of the article characterize the lexemes representing the cyclic time model paying attention to their symbolic functions. The chastushkas of different historic periods are being considered in the article. This gives an opportunity to describe the dynamics of the cognitive and axiologic components of the lexemes representing the cyclic model in the structure of the folklore concept "Time".

Key words: chastushka, folk concept "Time", cyclic time model, folklore world picture.

И.И. Рубакова, соискатель, ассистент, Российский университет дружбы народов, г. Москва,
E-mail: inna.rubakova@mail.ru

С.С. Микова, канд. филол. наук, доц., Российский университет дружбы народов, г. Москва,
E-mail: svetlanamikova83@mail.ru

ЦИКЛИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВРЕМЕНИ КОНЦЕПТА «ВРЕМЯ» В ТЕКСТАХ РУССКИХ ЧАСТУШЕК

В статье на материале русских частушек рассматриваются особенности представления и вербализации фольклорного концепта «Время». Основное внимание в работе автор концентрирует на вербализации циклической модели времени концепта «Время» в текстах русской частушки. Несмотря на наличие научных работ, посвященных фольклорному концепту «Время», данный концепт мало изучен с точки зрения репрезентации в жанре частушки. Концепт «Время» является одним из фундаментальных концептов национальной картины мира. Изучение данного концепта на примере жанра, продолжающего функционировать, обогатит сведения о фольклорной картине мира. Данные научной работы по заданной тематике могут найти отражение в теоретических курсах по лингвокультурологии и лингвокогнитологии. Также материал работы может быть использован в практике преподавания русского как иностранного. Автор статьи рассматривает лексемы, вербализирующие циклическую модель времени фольклорного концепта «Время», исследуя и их символическую функцию. Материалом для статьи являются тексты русских частушек различных временных периодов. Это дает возможность анализировать изменение понятийного и оценочного компонентов лексем, репрезентирующих циклическую модель времени фольклорного концепта «Время».

Ключевые слова: частушка; концепт «Время», циклическая модель времени.

Одним из немногих жанров, продолжающих активно развиваться и функционировать в современной лингвокультуре является частушка. Несмотря на то, что частушка оформилась в самостоятельный жанр фольклора относительно недавно, только в середине XIX века, она быстро стала и остается по наше время одной из самых популярных форм народного творчества. Автор частушки – это совокупная языковая личность, поэтому изучение этого жанра в лингвокультурном аспекте помогает лучше понимать специфику этноязыкового сознания.

Одним из фундаментальных фольклорных концептов является концепт «Время». Концепт «Время» является недискурсообразующим [1, с. 96] и имеет свои особенности вербализации в текстах русских частушек. В.О. Иимев отмечает, что «Время – это движущаяся субстанция, которая своим движением видоизменяет все» [2, с. 160]. В связи с тем, что частушка антропоцентрична, время в этом жанре предстает в виде «кадра», остановленного момента, и момент всегда в настоящем, именно в настоящем времени живет лирический герой частушки.

В данной статье хотелось бы подробнее остановиться на циклической модели времени концепта «Время» в текстах русской частушки и рассмотреть особенности её вербализации в текстах русских частушек. Циклическая модель времени проявляется в повторяемости одинаковых временных промежутков. К циклической модели времени мы можем отнести наименования частей суток, дней недели, времен года, праздников.

Названия времен года

Из-за особенностей жанра частушки, а именно её антропоцентричности, времена года оцениваются по своей значимости в жизни человека и общества; также времена года символизируют периоды жизни человека.

*Я последнюю, может, осень
Работаю на гумне:
Сказал батенька, просватаю,
Какой жених люб мне.*

Также репрезентацию времен года в частушке можно охарактеризовать оппозицией: весна, лето и осень противопоставляются зиме по различным признакам, например, «теплый-холодный», «плодородный-неплодородный», «безопасный-опасный».

*Девушки, зима – не лето,
Не посеешь в поле рожь.
Девушки, не наша воля –
Не полюбишь, кого хошь.*

Также стоит отметить то, что лексемы «зима», «лето», соединенные союзом «и» могут символизировать весь год, обозначая границы года, указывая на его начало и конец:

*Через речку быструю
Я мосточек выстрою.*

*Ходи милый, ходи мой,
Ходи летом и зимой.*

Среди дней недели в частушке особенно значимыми являются понедельник и воскресенье. Понедельник обозначает начало недели, также это символ новых начинаний, этапов жизни человека.

*Из деревни утром рано
В понедельник мил уйдет.
Ни во плен, ни во солдаты,
А на Сормовский завод.*

Воскресенье же имеет наибольшее количество коннотаций из всех дней недели. Это и выходной, т. е. время веселых гуляний, танцев, песен, встреч, и день завершения создания Богом нашего мира, сакральное время для молитвы и посещения церкви. В советской же частушке при помощи лексемы «воскресенье» номинируется «десакрализация», рассмотрим пример частушки, в которой представители двух поколений воспринимают воскресенье по-своему:

*Не ругай меня, мамаша,
Что я в церковь не хожу:
Напролет все воскресенья
В нашем клубе провожу.
Нынче праздник – воскресенье,
Я получше уберусь:
Юбку рваную надену
И веревкой повяжусь.*

Ещё один важный день недели в советской частушке – это суббота, время общественной работы:

*Я от радости
Пою песенки:
У нас субботники!
У нас воскресники!
Наименования праздников.*

Десакрализация времени выражается и в выявлении в контексте частушки бытового аспекта религиозных праздников, все внимание обращается на традиции празднования, обряды, поверья, духовная же составляющая отходит на второй план или трактуется иронически. Особое место среди праздников занимает день Троицы, день победы жизни над смертью, тепла над холодом:

*Скоро-скоро Троица,
Земля травой покроется.
Скоро миленький придет,
Сердце успокоится.
В саду сирени много
После Троицы цветет,
Завяжи-ка мне глазки –
Супостаточка идет.*

Наименования зимних праздников указывают на начало особого времени, времени сватовства и свадебных гуляний. До дня Афанасия Ломоноса молодым людям нужно было выбрать невесту:

*Только, только жить еще
Да до Христова Рождества.
Афанасьев день прошел,
Никто сватать не пришел.*

Крещение (как и Зимний мясоед) символизирует время свадьбы:

*Последнее времечко гуляю,
Молодой мальчишка я:
После Крещенья повенчают,
Кончится гулябья моя.
Скоро-скоро Мясоед,
Пойду к забаве на совет.
«Женись, Володенька,
Пока я молоденька!»*

Переходное время также знаменуется праздниками: переход от зимы к лету – Масленичная неделя, а от осени к зиме – Покрова.

*Я о масленке катался,
Трое саней изломал,
Ворона коня замучил,
А мишутку покатаю.
Скоро, девушки, Покров,
Скоро нам гуляночка,
Скоро-скоро заиграет
Милого тальяночка.*

Пасха означает конец Великого поста и гулянья, связанные с этим событием:

*До колхозов дед, бывало,
Режет к Пасхе поросю!
Все куда теперь пропало?
Хлеб да квас – еда и вся.*

Итак, церковный календарь в частушке играет роль «социального» календаря, отмечая подходящее или не подходящее для свадьбы время. Праздник – это традиционно веселый отдых, соответственно, грусть и труд становятся антинормой:

*На болоте мы живем,
По карьерам ходим,
Годовые празднички
Во слезах проводим.
Поиграй, гармошечка,
Времени немножечко.
Только праздник провози,
Тебя на полку уложу.*

Части суток.

Наиболее распространенной оппозицией среди наименований частей суток является пара «день-ночь», в которой день – это время работы, света, а ночь – время отдыха и сна, темноты. В частушках проявляется негативное отношение ко сну днем, в светлое время суток:

*Полюбить, так полюбить
Паренька хорошею.
А такого нечего,
Который дремлет с вечера.*

Ночь в частушке, как и в других фольклорных жанрах, это время активности враждебных сил, в текстах «ночь – это темпоральный план символа смерти» [3, с. 18], также ночь – это время тайных действий, в частности, время любовных запретных отношений:

*Я косил, косил овес,
Косил овес зелененький,
У матани ночевал,
Пришел домой веселенький.
Милые родители,
Такие непонятные:
По ночам гуляночки
Самые приятные.*

Лексема «дом», традиционно символизирующая центр «своего (безопасного) пространства», также выступает в оппозиции к «ночи»; нахождение вне дома ночью в частушке осуждается, ситуация получает негативную оценку:

*Эх, Семеновна,
Где ты шляешься?
По ночам домой
Не являешься.*

Также душевные переживания лирического героя частушки находят отражение в отсутствии сна ночью, что противоречит норме:

*Полюбила тракториста,
Всю я ночь не спала,
На дорогу выходила,
Все я трактора ждала.*

Пограничное время между днем и ночью – это вечер и утро. Вечер в частушке символизирует время веселья, отдыха от работы, в это время молодежь собиралась на «вечорки»:

*Сколько звездочек на небе,
Полуночной звезды нет,
Сколько девок на вечорке,
Ни одной по сердцу нет.
Меня мать не отпускает,
На ленточку припутала.
На вечорочки ушла
Дверями не соскучала.*

Утреннее время в текстах символизирует расставание влюбленных, окончание темного времени тайных встреч:

*Милый мой, пойдем домой,
Зорька занимается.
Ты в работниках живешь –
Хозяин заругается.
Говорила мне мать:
«Дочь, гуляй до зорюшки,
Будь осторожна с пареньком,
Не сломай головушки.*

Таким образом, циклическая модель времени в русской частушке вербализована лексемами, номинирующими времена года, части суток, дни недели и праздники, причём данные лексеммы не только указывают на время событий в частушке, но и выполняют символические функции, отражая воздействие экстралингвистических факторов.

Библиографический список

1. Эмер Ю.А. Фольклорный концепт: жанрово-дискурсивный аспект. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. Томск, 2010; Т. 9; № 1: 91 – 100.
2. Имеев В.О. О категориях пространства и времени в разных лингвокультурах (на материале китайского, русского, английского языков). *Научная мысль Кавказа*. 2005; 1: 160 – 163.
3. Порядина Р.Н., Гынгазова Л.Г., Эмер Ю.А. и др. Духовный мир в образах пространства. *Картини русского мира: пространственные модели в языке и тексте*. Ответственный редактор проф. З.И. Резанова. Томск: UFOplus, 2006: 11 – 78.
4. Available at: <http://lyrik.rc-mir.com/gedicht60716.html>

References

1. 'Emer Yu.A. Fol'klornyj koncept: zhanrovo-diskursivnyj aspekt. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. Tomsk, 2010; T. 9; № 1: 91 – 100.
2. Imeev V.O. O kategoriakh prostranstva i vremeni v raznyh lingvokult'urah (na materiale kitajskogo, russkogo, anglijskogo yazykov). *Nauchnaya mysl' Kavkaza*. 2005; 1: 160 – 163.
3. Poryadina R.N., Gyngazova L.G., 'Emer Yu.A. i dr. Duhovnyj mir v obrazah prostranstva. *Kartiny russkogo mira: prostranstvennye modeli v yazyke i tekste*. Otvetstvennyj redaktor prof. Z.I. Rezanova. Tomsk: UFOplus, 2006: 11 – 78.
4. Available at: <http://lyrik.rc-mir.com/gedicht60716.html>

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 821.161.1

Sadiyeva K.M., *postgraduate, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: sevinc.n@mail.ru*

CHARACTERISTIC FEATURES OF RUSSIAN POSTMODERNISM. In the article the particular features of Russian postmodernism are studied. The author presents the main characteristic features of Russian postmodernist literature, compares them with European postmodernism, gives examples from Russian writers' creativity. In the opinion of the author, at the turn of the 20th and 21st centuries, Russian literary postmodernism develops its national features and attributes, and shows its characteristic features. Among these signs and characteristics, the researcher mentions irony, humor, satire and political sarcasm. It should also be noted that all these features are vividly expressed in carnival, clowning, foolishness, a large range of anti-aesthetic descriptions. The cultural context of Russian postmodernism is gradually mastered.

Key words: **deconstructionism, structuralism, modern, opposition, intertext.**

К.М. Садиева, диссертант, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан, E-mail: sevinc.n@mail.ru

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО ПОСТМОДЕРНИЗМА

В статье говорится о характерных особенностях русского постмодернизма. Автор статьи перечисляет основные черты русского постмодернизма, сопоставляет их с особенностями западноевропейского постмодернизма, приводит примеры из современной русской литературы. По мнению автора, на рубеже XX – XXI столетий русский литературный постмодернизм выработал свои национальные черты и признаки, проявил свои характерные особенности. В ряду этих признаков и особенностей прежде всего следует назвать иронию, юмор, сатиру и политический сарказм. Необходимо также отметить, что все названные признаки нашли яркое выражение в карнавальности, клоунаде, фактах юродства, большого спектра антиэстетических описаний. Культурный контекст русским постмодернизмом осваивался постепенно.

Ключевые слова: **деконструктивизм, структурализм, модерн, оппозиция, интертекст.**

Постмодернизм как культурный и философский феномен, с первых дней своего существования вызывал самую неоднозначную оценку. Пытаясь определить суть этого явления, специалисты выдвигали самые различные идеи и основывались на самых разных, подчас противоположных теориях.

Сам термин «постмодернизм» также имеет различные толкования. Как пишет И.П. Ильин, это «многозначный, динамически подвижный в зависимости от исторического, социального и национального контекста комплекс философских, эпистемологических, научно-теоретических и эмоционально-этических представлений» [1, с. 41]. Постмодернизм выступает как характеристика определённого менталитета, специфического способа мировосприятия, ощущения места и роли человека в окружающем мире. С начала 80-х годов XX в. постмодернизм был осознан как общеэстетический феномен, специфическое явление в философии и литературе. М. Эпштейн считает, что постмодернизм (или *post modernity*) – это «эпоха в истории культуры, начавшаяся с Ренессанса и закончившаяся в середине XX в., связанная с верой в осмысленность мира и прогресс человечества» [2, с. 34]. В. Курицын видит появление в России постмодернизма после социалистического реализма. М. Шапир полагает, что постмодернизм появился в России после авангарда.

В постмодернизме можно выделить два категориальных доминантных качества, пишет Я.В. Погребная: 1) «принцип айсберга», т. е. уход текста корнями вглубь истории и культуры; 2) ориентация культуры не на действительность, а на саму же культуру. Формируя нового читателя, постмодернизм создает и новую действительность, в которой реальной жизнью живут не только люди и вещи, но и символы, созданные людьми. Истинное имя табуируется, заменяется псевдонимом, даже превращается в псевдоним (Саша Соколов, Пригов Дмитрий Александрович) или заменяется именем двойника (Алиханов у С. Довлатова, Мемозов у В. Аксенова) [3, с. 78].

Следует также отметить, что собственная система постмодернистского мышления на определённом этапе представлялась туманной и необоснованной историческими факторами. Так, русский постмодернизм, перешагнув предыдущую стадию модернизма, решительно отказался от каких-либо притязаний на признание авторитетов в области литературы, философии, культуры и религии. Сказалось также отсутствие чётких хронологических рамок возникновения и дальнейшего совершенствования установок и принципов, составляющих философский и художественный организм постмодернистского мышления. Более того, русские писатели-постмодернисты не столько осознанно, сколько на интуитивном уровне подвергли традиционные эстетические ценности бескомпромиссной деконструкции. В самом начале термин «постмодернизм» был тесно связан именно с социальными потрясениями, однако в дальнейшем этот термин стал употребляться также в связи с литературной критикой. Наконец, на рубеже XX – XXI столетий термин «постмодернизм» стал активно распространяться на архитектуру, живопись, музы-

ку, театр, киноискусство, т. е. от специфических черт отдельных явлений историко-культурного характера вскоре протянулась нить к философии нового искусства как к средству научного и художественного постижения мира.

Русский литературный постмодернизм подхватил и развил требования, выработанные европейскими учёными-теоретиками и внедрённые в художественную практику поэтами и писателями. По сути, русский постмодернизм оставил всяческие претензии на любое философское, религиозное и научное всеведение. Русский постмодернизм, вслед за европейским объявил все открытые научным разумом истины относительно человека, общества и прогресса несостоятельными в как в интеллектуальном, так и в нравственно-этическом отношении. С этой точки зрения и европейский и русский постмодернизм есть прежде всего социокультурная ориентация на деконструкцию, децентрацию, устранение, демистификацию и т. п. Некоторые внутренние компоненты в общей архитектонике произведений европейских авторов отмечены чаще всего такими подходами как прерывание реальности, расхождение в оценках, рассеивание в ситуациях. Именно эти особенности составили основу некоторых признаков русского постмодернизма, таких как концептуализм, структурализм, гипертекстуальность, интертекстуальность, деконструктивизм, пастиш, деформация традиционного стиля при соотношении образа автора и его героя, «смерть» автора и т. п.

Говоря об особенностях русского постмодернизма, необходимо особо отметить его предельную индивидуализацию. Более того, русский постмодернизм в конце XX столетия был предельно апатичен. И даже введение в искусство отдельных патологических типов (проституток, пьяниц, сутенеров, бродяг, больных, физически и морально искалеченных людей или даже юродивых) не имело никакой социальной подоплеку и было лишь лихими «картинками с натуры». Поэтому, применительно к постмодернизму в русской художественной прозе указанного периода можно смело говорить о кризисных явлениях в реалистическом искусстве. Впоследствии, формы дискурсного изображения, трансформированные сквозь призму индивидуального мировидения, существенно обновились. А именно, постмодернистские установки привели к тому, что реальное и объективное стало иллюзией, истина превратилась в догму, события, слабо связанные между собой – в элементарный вымысел, власть – в насилие разума над природой и обществом. В результате разомкнулась цепь причинно-следственных отношений. Это значит, что и в русском и в европейском постмодернизме признаётся возможность бесконечного числа картин мироздания, однако ни одна из них не может претендовать на истинность, поскольку не существует ни художественных способов, ни научных методов постижения действительности, свободных от субъективного воздействия человеческих желаний, потребностей, мотиваций.

Европейский и русский постмодернизм указывает на роль взаимодействий в особо организованных локализованных контекстах. Т. е. постмодернизм рассматривает субъективного ин-

дивидуума и объективные, универсальные законы как абстракции, существования человека в нашем мире. Что имеет смысл и является истинным – это вопрос тех решений и их последствий, на пересечении которых сходятся мнения различных людей. Однако русская постмодернистская литература пошла дальше европейской и оказалась намного категоричнее: русский постмодернизм фактически замещает универсальные знания локальным знанием, а универсальный смысл-смыслом локальным. Т. о. «полярные оппозиции, как например полярное – универсальное или объективное – субъективное уступают место локальному контексту» [3, с. 63].

Все указанные характеристики наиболее выпукло проявились в творчестве одного из наиболее популярных писателей – постмодернистов Э. Лимонова и поэта Тимура Кибирова.

Появление русского постмодернизма связывается с жесткой встроенностью отечественной литературы в европейские эстетические системы и с крушением СССР. Это предопределило превращение «гадкого утенка» из провинциального Харькова Э. Лимонова в «прекрасного лебедя» литературы русского зарубежья последней трети XX в. [4, с. 49]. Эдуард Лимонов написал свой постмодернистский роман «Дневник неудачника» после того, как прожил в Америке почти пять лет и узнал о постмодернизме не понаслышке, а изучил его изнутри, во всех подробностях, деталях, «технологических» тонкостях [4, с. 50].

В поэзии Тимура Кибирова можно найти все приметы постмодернистского мировосприятия: обращенность поэтической рефлексии на внутренний мир, языковой плюрализм, стремление к совмещению несовместимого, контекстуализм, юнговские архетипы. Мир в творчестве Т. Кибирова представляется как «лежащий во зле», в бессмысленности. Мир нуждается в спасении, а защита мира производится через защиту обиденного, простых событий, простой немудреной жизни. «Мудрость непритязательного довольства доступно-бытовым есть опора перед стучащимся в мир ужасом, который изображен в виде недвижимого времени... Стоячее время есть символ зла, в котором лежит мир» [5, с. 161]. «Призрачность, эфемерность, театральность действительности, ее экзистенциальная неустойчивость сообщают постмодернистским героям, автору-демиургу и читателю-сотворцу автора неограниченные возможности, полную свободу» [3, с. 87].

Абсурд и логика сосуществуют в образе человека XX в., причём первый классифицируется, исходя из того, какие за-

коны последней он нарушает, пишет В.С. Воронин [1, с. 41]. В рассказе Д. Хармса «Вываливающиеся старухи» ирреальность смыкается с реальностью. Аналогичный индуктивный процесс наблюдается в пьесе Л. Петрушевской «Любовь», только здесь он производится в обратном порядке. Абсурд нарушает установившийся порядок бытия. Так, персонаж хармсовского «Сонета» забывает о том, что «идет раньше 7 или 8», а в «Диких животных сказках» Л. Петрушевской насекомые «купили себе аэрозоль от насекомых, чтобы не скучно было в дороге, и начали делить» [1, с. 43]. Словом, абсурд нарушает правила логики: закон тождества, закон исключенного третьего, закон достаточного основания. Герои Д. Хармса и Л. Петрушевской в сущности «дети настоящего времени, вырванные из цепи предков и потомков» [1, с. 44].

Все указанные художественные средства являются типичными для постмодернистского творчества в целом и русского постмодернизма в частности. Учёт множества признаков русского постмодернизма помогает адекватно воспринимать символы, аллерегию, ассоциации, различные реалии современности в их сугубо индивидуальной трактовке. Русский литературный постмодернизм, вобрав в себя колоссальный опыт разных школ и направлений, аккумулировал их в своей художественной практике. Вместе с тем, по мнению многих исследователей, русский постмодернизм больше явился реакцией на «большое» российское общество. Несмотря на разнородный характер постмодернистских признаков в русской прозе, их конкретное применение в тексте не всегда носит хаотичный характер, и забвение эстетических норм компенсируется их некоторой консолидацией. Логика русского постмодернистского мышления направлена на поиски примирения между порядком и беспределом, как на понятийном, так и художественно-изобразительном уровнях. Однако, реальная действительность России последних двух десятилетий приводит русских писателей-постмодернистов к результатам, прямо противоположным их изначальным замыслам. В действительности, они начинают балансировать между хаосом и космосом, и поисках вездущей «золотой середины», русские постмодернисты останавливаются на компромиссе между этими универсалиями. Т. е. русская постмодернистская литература является ответом на набравшие проблемы российской действительности и носит более конкретный характер.

Библиографический список

1. *Современное зарубежное литературоведение. Страны западной Европы и США: концепции, школы, термины.* Энциклопедический справочник. Науч. ред., сост. И.П. Ильин, Е.А. Цурганова. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Интрада, 1999.
2. Автономова Н.С. *Философские проблемы структурного анализа в гуманитарных науках.* Москва: Наука, 1977.
3. *Русский постмодернизм: Предварительные итоги. Межвузовский сборник научных статей.* Под редакцией Л.П. Егоровой. Часть 1. Ставрополь: Издательство СГУ, 1998.
4. Затонский Д.В. *Художественные ориентиры XX века.* Москва: Советский писатель, 1988.
5. Мамедханова Н.Дж. *Зарубежная литература II половины XX века. (Литература Франции, Великобритании, Германии): учебное пособие.* Баку, 2006.

References

1. *Sovremennoe zarubezhnoe literaturovedenie. Strany zapadnoj Evropy i SShA: koncepcii, shkoly, terminy.* `Enciklopedicheskij spravocnik. Nauch. red., sost. I.P. Il'in, E.A. Curganova. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: Intrada, 1999.
2. Avtonomova N.S. *Filosofskie problemy strukturnogo analiza v gumanitarnykh naukakh.* Moskva: Nauka, 1977.
3. *Russkij postmodernizm: Predvaritel'nye itogi. Mezhvuzovskij sbornik nauchnykh statej.* Pod redakciej L.P. Egorovoj. Chast' 1. Stavropol': Izdatel'stvoSGU, 1998.
4. Zatonskij D.V. *Hudozhestvennye orientiry XX veka.* Moskva: Sovetskij pisatel', 1988.
5. Mamedhanova N.Dzh. *Zarubezhnaya literatura II poloviny XX veka. (Literatura Francii, Velikobritanii, Germanii): uchebnoe posobie.* Baku, 2006.

Статья поступила в редакцию 20.01.18

УДК 81

Saklakov N.N., Cand. of Sciences (Philology), German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: saklakov@yandex.ru

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCES: PRINCIPLES OF SELECTION AND CONSOLIDATION OF VOCABULARY FOR THE PURPOSES OF DRAFTING A GERMAN LANGUAGE WORKBOOK. The article deals with principles of selection and consolidation of vocabulary upon drafting a workbook on formation of foreign language competences. The basis is the experience in drafting German language workbooks at the German Language Department of the Moscow State Institute of International Relations under the Russian Ministry of Foreign Affairs. The vocabulary is considered as a basis of the major and receptive oral activity. The author concludes that there are various methods of teaching vocabulary. It is important to use words that serve as a vocabulary for a particular topic within the whole context of a particular lesson: text, grammar exercises, vocabulary

exercises. Thus, they would become a basis for the development of communicative competence, which is the final stage of the work upon a topic.

Key words: foreign language communicative competences, German language, active and passive vocabulary, potential vocabulary, type of information perception.

Н.Н. Саклакова, канд. филол. наук, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, г Москва, E-Mail: nsaklakova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ НАПИСАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются принципы отбора и закрепления лексического материала при написании учебного пособия по формированию иноязычной компетенции. Материалом послужил опыт работы над учебными пособиями по немецкому языку на кафедре немецкого языка МГИМО (университет) МИД России. Лексика рассматривается как основа продуктивной и рецептивной речевой деятельности. Автор делает вывод о том, что методов обучения лексики много. Важно, чтобы слова, используемые как активный словарь к определенной теме, проходили через весь материал конкретного урока: текст, грамматические упражнения, лексические упражнения и тогда они станут основой для развития коммуникативной компетенции, что является конечным этапом работы над темой.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, немецкий язык, активный / пассивный словарный запас, потенциальный словарный запас, тип восприятия информации.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции предполагает, в частности, владение тремя составляющими соответствующего иностранного языка: лексикой, грамматикой и фонетикой. Работа над лексикой как основой продуктивной и рецептивной речевой деятельности является одной из основных целей и задач в методике преподавания иностранного языка и, наряду с этим, одной из самых сложных проблем для авторов учебных пособий по ряду причин, одной из которых является динамичный характер лексики [1].

Ответ на вопрос студента: «Сколько слов я должен выучить, чтобы бегло говорить на иностранном языке?», заставляет задуматься и порождает целый ряд других вопросов. Один из таких вопросов, каков объем лексики современного немецкого языка? Одна из последних редакций словаря DUDEN содержит около 500.000 самостоятельных лексических единиц [2]. Кроме того, словарь ежегодно обогащается примерно 4000 новых слов и выражений. Освоить такой объем сложно, если не сказать невозможно, даже носителю языка, не говоря уже о человеке, который изучает его как иностранный. Исходя из этого, как для носителей немецкого языка, так и для лиц, изучающих немецкий язык как иностранный на любом уровне (от A1 до C2), следует проводить различие между пассивным (Verstehenswortschatz / passiver oder rezeptiver Wortschatz) и активным словарным запасом (Mitteilungswortschatz / aktiver oder produktiver Wortschatz). Этот важный фактор следует учитывать при разработке учебных пособий по развитию иноязычной компетенции для того, чтобы изначально определить, сколько и какие лексические единицы должны и могут быть включены в список лексических единиц, которые предназначены для активного и пассивного усвоения.

В Германии существуют специальные институты, которые занимаются решением этой проблемы, в частности для немецкого языка как иностранного. Основной практической рекомендацией данных институтов является следующая – для того, чтобы иностранцу «комфортно» чувствовать себя в ситуациях повседневного общения, ему необходимо как минимум владеть 8000 лексических единиц в качестве пассивного словаря и 2000 в качестве активного словаря (Grundstufe). Для сравнения можно привести данные о количестве словарного запаса таких известных личностей, как И.В. Гёте – 80 000 слов и А.С. Пушкин – 20 000 [3], а также данные о том, что среднестатистический немец использует в повседневном общении (активный словарь) от 12 000 до 16 000 слов (из них около 3 500 слова, заимствованные из других иностранных языков, в основном из английского). Объем пассивного словаря составляет примерно 50 000 слов. Безусловно, эти данные разнятся, если подключать для анализа такие факторы, как возраст, уровень образования, сфера личных интересов.

Следующий вопрос – для каких целей обучаемый намеревается овладеть иностранным языком. Очевидно, чтобы общаться с носителями языка на «бытовом» уровне, например, для коротких поездок за границу в качестве туриста, не требуется знание большого количества лексики и сложных грамматических конструкций. Иное дело, если речь идет о студентах МГИМО,

высокий уровень владения иностранным языком для которых является неотъемлемой составляющей их будущей профессии. Данная цель закреплена в документе «Стратегия развития МГИМО на 2014 – 2020 годы» [4]. При составлении Программ по обучению немецкому языку как иностранному и написании учебных пособий по немецкому языку преподаватели МГИМО (авторы учебных пособий) при отборе лексики учитывают рекомендации Департамента по языковой политике (Страсбург), закреплённые в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» [5]. Согласно этому документу обучаемые должны владеть следующим объемом самостоятельных лексических единиц:

Уровень А 1 (Grundstufe 1) – примерно 500 лексических единиц (т. н. уровень «выживания»).

Уровень А 2 (Grundstufe 2) – примерно 1100 лексических единиц.

Уровень В 1 (Grundstufe 3) – примерно 1800 лексических единиц.

Уровень В 2 (Mittelstufe 1) – примерно 2600 лексических единиц.

Уровень С 1 (Mittelstufe 2) – примерно 3500 лексических единиц.

Уровень С 2 (Oberstufe) – примерно 5000 лексических единиц.

Указанное количество лексических единиц относится к активному словарному запасу, без учета пассивного словарного запаса и, так называемого, потенциального словаря (potentieller Wortschatz), включающий все сложные и производные слова изучаемого языка, которые обучаемому неизвестны как таковые, но значение которых он понимает без дополнительного объяснения, т. к. владеет правилами словообразования, умеет подключать «языковую догадку».

При написании учебного пособия по иностранному языку не всегда удается выдерживать указанные рамки, но это задает определённые рамки, которым следует придерживаться. В качестве примера приведем данные об объеме лексического минимума для учебника по немецкому языку как второму иностранному «Немецкий язык. Шаг за шагом. Часть 1, 2» авторов Р.В. Винтайкина, Н.Н. Новикова, Н.Н. Саклакова [6; 7], который уже несколько лет успешно используется на кафедре немецкого языка и даёт хорошие результаты. В МГИМО предусмотрено 108 часов по программе обучения на уровне А 1, и 96 часов по программе А 2. С учётом нашей программы первая часть учебного пособия «Шаг за шагом», уровень А 1 содержит 260 лексических единиц, которые студенты должны активно использовать, вторая часть, уровень А 2, соответственно – 240. Данные показатели не учитывают лексику, которую студенты усваивают при работе над соответствующим материалом в мультимедийной аудитории.

Следующий этап, после определения объема лексического материала, для автора учебного пособия – разработка системы упражнений, которые будут способствовать эффективному усвоению лексики. Учёт особенностей восприятия обучаемыми поступающей информации является важным условием для составления системы упражнений. Безусловно, автор пособия не

может взять в расчёт особенности каждого отдельного обучаемого, но разнообразие типов упражнений будут способствовать положительному результату для группы в целом. Это, во-первых. Во-вторых, автор дает для обучаемых стратегии работы над лексикой (Lernstrategien) [1, 8], из каталога которых каждый отдельный обучаемый может выбрать ту, которая для него стала наиболее продуктивной.

На данном этапе обратимся к существующей и популярной классификации пользователей иностранного языка, которая делит обучаемых на следующие типы восприятия информации: аудиалы (лучше усваивают информацию непосредственно через слуховой канал), визуалы (более продуктивным для них является усвоение информации через зрительный канал), кинестетики (лучше запоминают информацию через тактильные ощущения). Для аудиалов важно само звучание слова, поэтому можно включать такие задания для закрепления лексики, как чтение отдельных слов из списка, в качестве индивидуальной работы рекомендовать прослушивание списка слов к определенной теме (если такая запись имеется или наговорить на носитель самостоятельно нужного списка). Для визуалов – метод (многократного) написания сложных для запоминания слов или при заучивании рода существительного маркировать существительные женского рода, например, зелёным цветом, мужского рода – красным, среднего рода – жёлтым. Учебник должен быть снабжен красочными иллюстрациями, демонстрирующими отдельные слова. Для кинестетиков, например, легче запомнить слово «Apfel», если держать реальное яблоко в руках или смотреть на картинку с изображением яблока, ощущать его форму (известный принцип: «обучение с подключением различных органов чувств» / Lernen mit allen Sinnen) [9].

В настоящее время в методике преподавания иностранного языка уделяется большое значение использованию достижений других наук, таких, например, как психология и психолгистика. В связи с этим необходимо упомянуть т.н. «Vernetztes Lernen», согласно которому при работе над словарем необходимо учитывать следующие процессы, происходящие в головном мозге человека в момент восприятия и «сортировки» поступающей извне информации – **Assoziieren und Sortieren / Ordnen**. Слова в голове человека представляют собой своего рода «Кnoten»/ информационные узлы, которые соединены между собой. Эти соединения представляют собой единую сеть. Слово в данной структуре является одновременно элементом разных подсистем:

семантической, морфологической, синтаксической, фонетической. Чем лучше отдельное слово в этих системах интегрировано, тем легче его «вызвать» (вспомнить).

В методике, основываясь на вышесказанном, применяют **ассоциограммы**, например, с формулировкой: Was fällt Ihnen zu dem Begriff «Wohnung» ein? Notieren Sie Ihre Assoziationen! – Какие ассоциации возникают у Вас при слове «квартира»?

На начальном этапе обучения иностранному языку хорошо работает метод **Schlüsselwortmethode (keyword method)**: слово из изучаемого иностранного языка «связывается» со словом из родного языка, которое имеет сходное с ним звучание, так как на уровне А 1 сложно запоминать некоторые слова [9].

Mindmapping/Gedächtniskarte: этот методический прием можно использовать при одновременной работе над словарем и текстом. В тексте выбирается ключевое слово, каждый обучаемый затем составляет свою индивидуальную схему взаимосвязей этого слова с информацией из текста [10]

Из используемой системы упражнений для работы над лексикой в пособиях кафедры немецкого языка МГИМО следует называть также следующие:

Уровень А 1 (немецкий как второй иностранный язык):

Wie heißen die Wörter in der russischen Sprache? (Определите значение указанных на немецком языке слов, опираясь на знания английского или французского языка):

Familie – family – famille= _____

Wie heißt das Partnerwort? (Найдите парное слово)

der Vater – _____

die Tochter – _____

Ordnen Sie zu. Обучаемым необходимо из представленного списка слов распределить их под картинками с соответствующим словом.

Уровень В 1 (немецкий как второй иностранный)

Ferien ist die beste Zeit für die Studenten. Leider sind sie bald vorbei. Erinnern Sie sich an diese Zeit und sammeln Sie Ihre Assoziationen. – Вспомните о своих летних каникулах и соберите ассоциации, которые у Вас возникают при слове «каникулы».

Методов обучению лексики много. Важно, чтобы слова, используемые как активный словарь к определенной теме, проходили через весь материал конкретного урока: текст, грамматические упражнения, лексические упражнения и тогда они станут основой для развития коммуникативной компетенции, что является конечным этапом работы над темой.

Библиографический список

1. Wiebke Strank. Da fehlen mir die Worte. Systematischer Wortschatzerwerb für fortgeschrittene Lerner in Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: SCHUBERT-Verlag, 2010.
2. Available at: DUDEN online <https://www.duden.de/>
3. Available at: <http://www.de-portal.com/>
4. Стратегическая программа развития МГИМО МИД России на 2014 – 2020 годы. Available at: <http://mgimo.ru/upload/2015/10/mgimo-strategy-2014-2020.pdf>
5. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*. Департамент по языковой политике. Страсбург, 2001.
6. Винтайкина Р.В., Новикова Н.Н., Саклакова Н.Н. *Немецкий язык: шаг за шагом*: учебное пособие в двух частях. Часть 1. Уровень А 1. Москва: МГИМО-Университет – 2011.
7. Винтайкина Р.В., Новикова Н.Н., Саклакова Н.Н. *Немецкий язык: шаг за шагом*: учебное пособие в двух частях. Часть 2. Уровень А 2. Издание 2-е, исправленное. Москва: МГИМО-Университет – 2013.
8. Яичникова О.В. Структура подачи грамматического материала в рамках преподавания юридического перевода. *Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: материалы межвузовской научно-практической конференции*. Москва: МГИМО-Университет, 2016: 450 – 456.
9. Dunja Ramadan. Denksport. *Deutsch perfekt*. 2016; № 12.
10. Беляева И.Г. Работа с ментальными картами в процессе обучения немецкому языку в неязыковом вузе. *Перспективы развития современных гуманитарных наук: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции*. Выпуск № 3. Воронеж: Арал, 2016: 36 – 38.

References

1. Wiebke Strank. Da fehlen mir die Worte. Systematischer Wortschatzerwerb für fortgeschrittene Lerner in Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: SCHUBERT-Verlag, 2010.
2. Available at: DUDEN online <https://www.duden.de/>
3. Available at: <http://www.de-portal.com/>
4. *Strategicheskaya programma razvitiya MGIMO MID Rossii na 2014 – 2020 gody*. Available at: <http://mgimo.ru/upload/2015/10/mgimo-strategy-2014-2020.pdf>
5. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: Izuchenie, obuchenie, ocenka*. Departament po yazykovoj politike. Strsburg, 2001.
6. Vintajkina R.V., Novikova N.N., Saklakova N.N. *Nemeckij yazyk: shag za shagom*: uchebnoe posobie v dvuh chastyah. Chast' 1. Uroven' A 1. Moskva: MGIMO-Universitet – 2011.
7. Vintajkina R.V., Novikova N.N., Saklakova N.N. *Nemeckij yazyk: shag za shagom*: uchebnoe posobie v dvuh chastyah. Chast' 2. Uroven' A 2. Izdanie 2-e, ispravlennoe. Moskva: MGIMO-Universitet – 2013.

8. Yaichnikova O.V. Struktura podachi grammaticheskogo materiala v ramkah prepodavaniya yuridicheskogo perevoda. *Tradicii i innovacii v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze: materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva: MGIMO-Universitet, 2016: 450 – 456.
9. Dunja Ramadan. Denksport. *Deutsch perfekt*. 2016; № 12.
10. Belyaeva I.G. Rabota s mental'nymi kartami v processe obucheniya nemeckomu yazyku v neyazykovom vuze. *Perspektivy razvitiya sovremennyh gumanitarnykh nauk: sbornik nauchnykh trudov po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Vypusk № 3. Voronezh: Areal, 2016: 36 – 38.

Статья поступила в редакцию 31.01.18

УДК 81-117

Samigullina A.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of English Language and Intercultural Communication, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Kuzmina K.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of English Language and Intercultural Communication, Bashkir State University (Ufa, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

EXPERIENCE THE CATEGORIZATION OF EVALUATIVE SEMANTICS IN SYSTEMIC-FUNCTIONAL LINGUISTICS. The paper is dedicated to singling out the particular features of categorization of evaluation semantics in system-functional linguistics. The place and the basics of the assessment within this approach and the ways of its realization at the level of discursive semantics are determined. The evaluation system is considered in its connection with metafunction language used in the theory of systemic-functional linguistics of M. Halliday. The main components of the evaluation system are considered, the author describe their definitions. The researchers take use of a detailed lexically oriented classification of the evaluation system in written discourse, proposed in the works of the followers of the linguistic theory of M. Halliday. Within the framework of the evaluation model, the three main components of the evaluation system are reviewed: affect, relationship, and scaling. The relationship subsystem also splits into three interacting components: affect, judgment, and recognition. Special attention is paid to the ramification of each of the subsystems and their components to further components, and how to implement them with the help of the lexical means. The authors of the article tried to give the most concise and complete overview of the key points of the multicomponent classification of the evaluation system.

Key words: system-functional linguistics, interpersonal significance, evaluation, involvement, attitude, scaling.

A.S. Самигуллина, д-р филол. наук, проф. каф. английского языка и межкультурной коммуникации, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

К.А. Кузьмина, д-р филол. наук, проф. каф. английского языка и межкультурной коммуникации, Башкирский государственный университет, г. Уфа, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

ОПЫТ КАТЕГОРИЗАЦИЯ ОЦЕНОЧНОЙ СЕМАНТИКИ В СИСТЕМО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Настоящая статья посвящена особенностям категоризации оценочной семантики в системно-функциональной лингвистике. Определяется место и сущность оценки в рамках данного подхода, и способы её реализации на уровне дискурсивной семантики. Система оценки рассматривается в её связи с метафункциями языка, выделяемыми в теории системно-функциональной лингвистики М. Халлидея. Рассматриваются главные компоненты системы оценки, приводятся их определения. Авторы статьи опираются на подробную лексически ориентированную классификацию системы оценки в письменном дискурсе, предложенную в работах последователей лингвистической теории М. Халлидея. В рамках выстроенной модели оценки выполняется обзор трех главных составляющих системы оценки: аффекта, отношения, и шкалирования. Подсистема отношения также распадается на три взаимодействующих компонента: аффект, суждение и признание. Особое внимание уделяется разветвлению каждой из подсистем и их компонентов на дальнейшие составляющие и способы их реализации при помощи лексических средств. Авторы статьи попытались дать максимально сжатый и полный обзор ключевых моментов многокомпонентной классификации системы оценки.

Ключевые слова: системно-функциональная лингвистика, межличностное значение, оценка, вовлеченность, отношение, шкалирование.

Цель настоящей статьи состоит в изучении модели самоорганизации категории оценки и в рассмотрении особенностей её функционирования с позиции системно-функциональной лингвистики. С точки зрения структуры категория оценки подразумевает своего рода многослойность, а актуализация того или иного компонента структуры оценки напрямую зависит от особенностей авторской позиции.

Развитие теории оценки в рамках системно-функциональной лингвистики позволяет говорить о существовании собственно оценочного дискурса, каковым и является политический дискурс, освещающий военные события. Модель анализа оценочного дискурса в системно-функциональной лингвистике строится на взаимодействии основных компонентов оценки с точки зрения социального контекста и позволяет сконструировать образ предполагаемого адресата и позицию автора по отношению к этому адресату.

Системно-функциональная лингвистика рассматривает язык как ресурс, объединяющий три типа значения, которые всегда представлены в высказывании: эмпирическое значение (ideational meaning), межличностное значение (interpersonal meaning) и текстуальное значение (textual meaning) [1]. Если эмпирическое значение представляет язык как отражение опыта человека, то межличностное значение предполагает рассмотрение языка с точки зрения социальных отношений, взаимо-

действия индивидов друг с другом. Межличностный компонент значения – это постоянное вторжение говорящего в речевую ситуацию. Это его взгляд на обмен репликами, приписывание и разыгрывание речевых ролей. Межличностное значение пронизывает все предложение словно бесконечный мотив [2, с. 196 – 218]. Текстуальное значение связано со способом организации эмпирического и межличностного значений в процессе семиозиса. Во многом труды М. Халлидея в области грамматики модальности и наклонения предопределили исследование межличностного значения с позиции взаимодействия. Однако в 1990х появляются работы, основанные на понимании межличностного значения сквозь призму лексической системы языка [3].

Системно-функциональная лингвистика вписывает оценку в холистическую модель языка и в социальный контекст. Здесь оценка выступает в качестве одной из основных межличностных систем на уровне дискурсивной семантики и отвечает за интерпретацию межличностного значения наравне с двумя другими системами, такими как система переговоров (negotiation) и система вовлеченности (involvement). Обе системы дополняют оценку: первая фокусируется на интерактивных аспектах дискурса, функциях речи и очередности реплик, вторая связана с неградуальными ресурсами интерпретирования параметров социального контекста.

Структура системы оценки представлена в разветвленном виде в работе Дж. Мартина и П. Уайта (рис. 1). Оценка включает в себя три взаимодействующие подсистемы: отношение (attitude), вовлеченность (engagement), шкалирование (gradation).

Отношение связано чувствами, эмоциональной реакцией и с позитивным или негативным оцениванием каких-либо событий, вещей, ситуаций. Подсистема отношения распадается на три области чувств, которые охватывают то, что обычно называется эмоциями, этикой и эстетикой: аффект (affect), суждение (judgment) и признание (appreciation). Аффект связан с фиксацией позитивных и негативных эмоций. Инструменты суждения позволяют дать оценку поведению в рамках различных нормативных принципов. Область признания, в свою очередь, охватывает оценивание семиотических и естественных явлений.

Подсистема вовлеченности связана с установлением отношений и определением позиции автора по отношению к предыдущим высказываниям, альтернативным точкам зрения и предполагаемой реакции на выдвигаемую ценностную позицию со стороны автора в дискурсе.

Шкалирование влечет за собой классификацию явлений с точки зрения степени их оценивания. Различается два вида шкалирования: шкалирование по степени интенсивности и количественного определения (force) и шкалирование по степени прототипированности и точности проведения границ между категориями (focus).

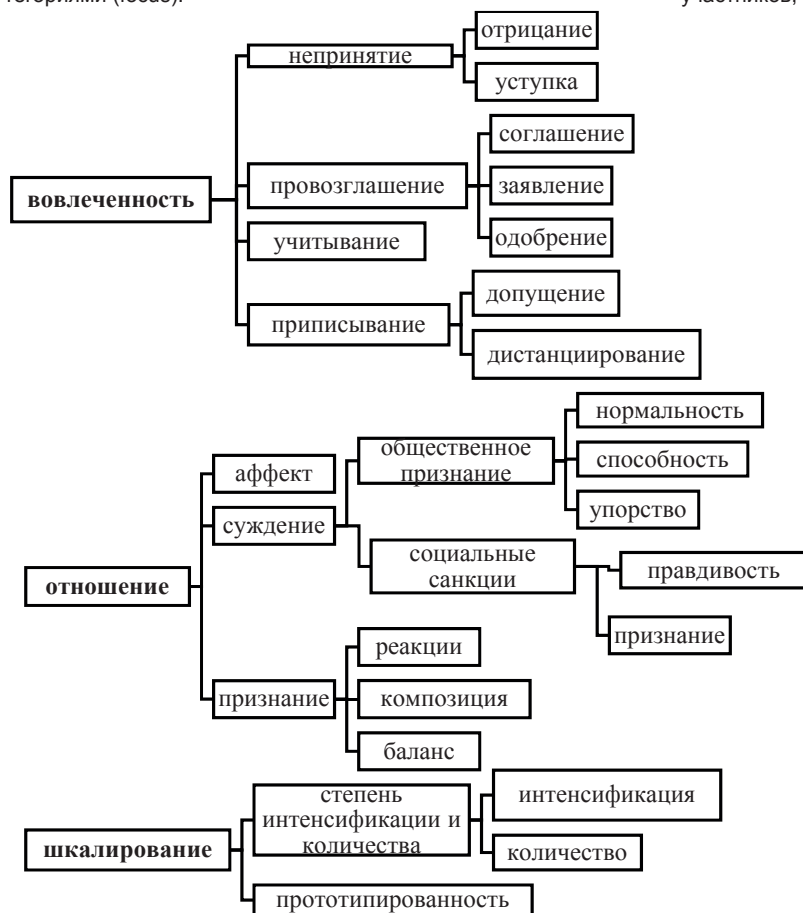


Рис. 1. Структура оценки в системно-функциональной лингвистике

В рамках рассматриваемой системы оценки классификация эмоций проводится на основе системы оппозиций и представляет собой способ организации релевантных значений. Классификация явлений аффекта проводится на основе шести принципов. Кроме того, вводятся такие понятия, как сознательный участник, испытывающий эмоции (emoter); а также явление, ответственное за эту эмоцию – инициатор (trigger).

Основные этапы отнесения языковых явлений к категории аффекта сводятся к следующему:

1. Определить трактуются ли данные чувства / эмоции культурой как позитивные (положительные чувства, которые приятно испытывать) или негативные (отрицательные чувства, которых лучше избегать).

2. Установить реализуются ли эти чувства как волна эмоций, включая при этом какое-либо паралингвистическое или экстралингвистическое проявление, или же они переживаются на внутреннем уровне как некое эмоциональное состояние и сливаются с умственным процессом.

3. Детерминировать факт того, являются ли чувства реакцией на какого-то Инициатора и направлены ли они на него или же это обычное эмоциональное состояние.

4. Определить, как чувства ранжируются с точки зрения шкалы интенсивности.

5. Сделать вывод о том, чего в чувствах больше: намерения или реакции по отношению к стимулу.

6. Расклассифицировать эмоции по трём основным группам не/счастье, не/уверенность, не/удовлетворенность. Группа не/счастье включает различные степени проявления таких эмоций, как счастье и грусть (грусть, ненависть, счастье, любовь и т. д.). Переменная не/уверенность включает чувства спокойствия и тревоги по отношению к окружению, в том числе и в отношении людей, разделяющих с нами эти чувства. К переменной не/удовлетворенность относятся чувства достижения и разочарования в отношении к деятельности, в которой мы принимаем участие, включая наши роли участника и наблюдателя.

Аффект может быть реализован посредством целого ряда грамматических структур, которые охватывают модификации участников, эмотивных ментальных и поведенческих процессов:

1. Аффект как качество
описание участников: *a sad captain* (эпитет)

приписывание участникам: *the captain was sad* (определение)
способ осуществления процесса: *the captain left sadly* (обстоятельство)

2. Аффект как процесс
Эмотивные ментальные:
His departure upset him (результативный процесс)

He missed them (промежуточный процесс)
Эмотивные поведенческие: *the captain wept* процесс

3. Аффект как комментарий
Дезиративный: *sadly, he had to go* (модальное обстоятельство)

Подсистема суждения включает в себя два типа суждений:

1. суждения, связанные с «общественным признанием»: «нормальность» (насколько кто-либо необычен), «способность» (насколько кто-то способен к чему-то) и «упорство» (насколько кто-либо решителен);

2. суждения, связанные с «социальными санкциями»: «правдивость» (насколько кто-либо правдив), «приличие» (насколько кто-либо этичен).

Признания проявляют себя в виде «реакции» на вещи (привлекают ли они наше внимание, нравятся ли они нам?), «композиции» (баланс и комплексность), и «ценности» (насколько они инновационны, подлинны, современны и т. д.)

Грамматически они могут быть соотношены с ментальными процессами: реакция с симпатией, композиция с восприятием, ценность с познанием. В то же время структуру признания можно интерпретировать метафункционально: реакция ориентирована на межличностное значение, композиция на текстуальную организацию и ценность на эмпирическую ценность.

Что касается границ, отделяющих данные параметры, то для аффекта характерна следующая конструкция: относительный атрибутивный процесс + сознательный участник + глагол *feel*; суждение представлено относительным атрибутивным процессом, который приписывает отношение к чему-либо поведению, в то время как признание – это ментальный процесс, приписывающий отношение к вещи, которое придает отличительную черту данной вещи. Границы между параметрами можно провести на основании источника и цели оценивания. Источником аффекта

являются сознательные участники (люди, коллективы, институты). Поведение этих сознательных участников – цель суждения. Целью признания являются конкретные или абстрактные явления (материальные или семиотические). Поскольку номинативные группы интерпретируют сознательного участника в институциональной роли или называют сложный процесс вещью, то практически та же самая оценочная лексика может быть использована для суждения или признания.

Таксономия вовлеченности направлена на выявление определенной диалогической расстановки, ассоциирующейся с данными значениями, а также на описание того, что важно в той ситуации, когда используются одни значения вместо других. Вовлеченность включает в себя следующие компоненты:

1. Неприятие (disclaim): текстуальный голос противоречит какой-либо противоположной позиции или отвергает ее. Выделяются два вида неприятия:

отрицание (negation) – введение альтернативной позитивной позиции в диалог:

Уступка / ожидание противоположного (counter) – представление текущей пропозиции как замещающей и «противоположной». Категория представлена такими союзами, как *although, however, yet, but*, также может быть реализована посредством небольшой группы наречий, например, *even, only, just, still*.

2. Провозглашение (proclaim): текстуальный голос противопоставляет себя альтернативным позициям, подавляет эти альтернативные позиции или полностью их исключает. Данная подсистема оценки распадается на следующие компоненты:

соглашение (consent) связано с представлением адресата как согласного с мнением партнера по коммуникации. Сюда относятся такие обороты, как *of course, naturally, not surprisingly, certainly, admittedly* и т. д.

заявление (pronounce) предполагает расстановку авторских акцентов или соотносится с явным авторским вмешательством. Например, *I contend..., you must agree that..., the fact of the matter are that...* и т. д., усилители *really, indeed* и т. д.

одобрение (endorsement) ассоциируется с представлением пропозиций пропозиций с позиции автора. Сюда относятся глаголы *show, prove, demonstrate, find, point*.

3. Учитывание (entertain): авторский голос представляет пропозицию как одну из множества возможных пропозиций, таким образом принимая во внимание или обращаясь к диалогичным альтернативам. В эту категорию входят значения, которые говорящий / пишущий задевает при оценивании вероятности

при помощи модальных глаголов (*may, might, could, must* и т. д.), модальных слов (*perhaps, probably, definitely* и т. д.), модальных определений (*it's likely that, it's possible that* и т. д.), через выражения типа *in my view* и через определенные ментальные глаголы (*I suspect that..., I think, I believe, I'm convinced that* и т. д.) Сюда также можно отнести средства выражения эвиденциальности.

Представляя пропозицию как укорененную в субъективности внешнего голоса, текстуальный голос представляет пропозицию как одну из возможных позиций – возможных альтернатив. Грамматически категория представлена прямой или косвенной речью и разделяется, в свою очередь, на две субкатегории:

Допущение (acknowledge) – отсутствие прямого указания на то, какую позицию занимает авторский голос по отношению к пропозиции. В данном случае внимание уделяется семантике глагола косвенной речи и тому, отделяет ли он авторский голос от данной пропозиции или нет. Сюда относятся глаголы косвенной речи *say, report, state, declare, announce, believe, think*.

Дистанцирование (distance) – непосредственное указание на отдаление авторского голоса от пропозиции, например, глагол *claim*.

Реализация шкалирования зависти от степени интенсивности оценочного показателя и включает интенсификацию, морфологию сравнительной и превосходной степеней сравнения, повторы, а также различные графологические и фонологические особенности. Степень интенсификации может рассматриваться как у качества, так и у процесса.

К шкалированию данного типа относится и количественный параметр (размер, вес, сила, число).

Шкалирование по степени прототипированности и точности проведения границ между категориями применяется по отношению к нешкалированным категориям.

Таким образом, оценка в системно-функциональной лингвистике является ресурсом для интерпретации социального контекста. Лексически ориентированная модель оценки представлена многокомпонентной структурой, позволяющей наиболее детально описать межличностное значение на уровне дискурсивной семантики, фокусируясь на чувствах, эмоциях и суждениях на поведенческом уровне. Анализ взаимодействия компонентов оценки в письменном дискурсе дает возможность определить позицию автора по отношению к событиям и альтернативным точкам зрения, представленным в дискурсе, а также проследить взаимодействие между авторским голосом и адресатом.

Библиографический список

1. Хэллiday М.А.К. *Введение в функциональную грамматику*. Лондон, 2014.
2. Хэллiday М.А.К. *Лингвистический анализ текста и дискурса*. Лондон и Нью-Йорк, 2002.
3. Мартин Дж.Р. *Язык оценки: Оценка на английском языке*. Великобритания, 2005.

References

1. H'ellidej M.A.K. *Vvedenie v funkcional'nyuyu grammatiku*. London, 2014.
2. H'ellidej M.A.K. *Lingvisticheskij analiz teksta i diskursa*. London i N'yu-Jork, 2002.
3. Martin Dzh.R. *Yazyk ocenki: Ocenka na anglijskom yazyke*. Velikobritaniya, 2005.

Статья поступила в редакцию 08.02.18

УДК: 81'42

Satina D.D., postgraduate, Department of Romano-Germanic Philology, Kurgan State University (Kurgan, Russia),
E-mail: dsatina@mail.ru

THE REPRESENTATION OF THE ARTISTIC CONCEPT GAME IN THE NOVEL BY J. LONDON "THE GAME". The interest of the researchers to the interconnection between language and consciousness, to the processes of speech production and speech perception, and to the functioning of inner speech has resulted in the discovery of a special cognitive unit – a concept. The urgency of the research is justified by the fact that today cognitive approach is often used for the analysis of literary texts, and, as a result, the notion of artistic concept has appeared. The points of view on the nature of the artistic concept and the methods of its analysis are numerous. The article presents aims to analyze the artistic concept *game* in the novel by J. London "The Game", namely, the structure of the concept. As a result, the notional, demonstrative, axiological, image-bearing and symbolical components based on the associative fields, representing the concept in the text of the literary work have been defined. The results of the article can be used in students' research works, term and diploma papers.

Key words: artistic concept, associates, associative fields, structure of concept, game.

Д.Д. Сатина, аспирант каф. романо-германской филологии, Курганский государственный университет, г. Курган,
E-mail: dsatina@mail.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА *GAME* В ПОВЕСТИ ДЖ. ЛОНДОНА «ИГРА» («THE GAME»)

Возрастающий интерес исследователей к процессам взаимодействия языка и сознания, порождения и восприятия речи, особенностям функционирования внутренней речи привёл к выявлению особой речемыслительной единицы – концепта. Кроме того, когнитивный подход в настоящее время часто используется и применительно к анализу художественного текста, в результате чего возникло понятие художественного концепта. Этим обусловлена актуальность данного исследования. С точки зрения исследователей относительно сущности художественного концепта, а также методики его анализа, многообразны. Целью данной статьи является анализ концепта *game* в одноимённой повести Дж. Лондона «The game», предметом – структура обозначенного концепта. В результате использования методики послойного анализа концепта, нами были выявлены понятийный, предметный, ценностно-оценочный, образный и символический слои концепта на основе ассоциативных направлений, репрезентирующих анализируемый концепт в тексте произведения. Результаты исследования могут быть применены при написании студенческих исследовательских работ, курсовых и дипломных проектов.

Ключевые слова: художественный концепт, ассоциаты, ассоциативные ряды, структура концепта, игра.

В данной работе предпринята попытка анализа художественного концепта *game* на материале повести Дж. Лондона «Игра». Прежде чем приступить непосредственно к анализу, мы считаем целесообразным осветить некоторые вопросы, касающиеся методологии исследования концептов и взаимосвязи понятий художественного и лингвокультурного концепта.

В современной лингвистике существует устоявшаяся методология анализа лингвокультурных концептов, что, тем не менее, едва ли можно утверждать применительно к концепту художественному ввиду неопределённости природы данного явления. Так, по мнению Ю.С. Степанова, концепт, даже не являясь национальным, имеет определённый национальный колорит: «Вообще-то, у концептов нет национальности в обобщённом смысле, «национальности по паспорту». Но у концепта есть «родной дух», запечатлённый привычным и любимым образом мысли и часто каким-нибудь одним человеком в одном каком-нибудь месте, где так говорят, так слушают, так смотрят» [1, с. 129]. Также исследователь замечает, что концепт способен в максимально сжатой форме выражать сущность художественного текста, и вводит для данного явления термин «минимализация». Минимализация, в свою очередь, также имеет национальные черты. Таким образом, Ю.С. Степанов предлагает рассматривать художественный концепт как особый жанр словесности, подобный эссе [1, с. 131].

Н.В. Красовская в статье «Художественный концепт: методы и приемы исследования» отмечает, что художественный концепт, являясь разновидностью соответствующего культурного концепта, репрезентированной в художественном тексте, обладает некоторыми характеристиками, свойственными данному культурному концепту, что даёт возможность применять сходные методики исследования. С другой стороны, художественный концепт является частью художественной картины мира и, следовательно, некоторые его признаки проявляются только в художественном тексте. В свою очередь, художественная картина мира складывается из нескольких составляющих: «В ходе концептуального анализа необходимо учитывать, что художественная картина мира как сложное системное образование включает в себя такие системы, как, например, художественная картина мира на определённом этапе развития художественной культуры, картина мира, сформированная в рамках целого направления в искусстве, индивидуально-авторская художественная картина мира» [2, с. 22]. Художественный концепт находится в непрерывном взаимодействии со всеми составляющими данной системы, что и вызывает затруднения в процессе интерпретации его содержания. Кроме того, художественный текст и, соответственно, художественный концепт, включает как индивидуально-авторские смысловые оттенки, так и художественный опыт, закреплённый в коллективном сознании. Художественный текст содержит не только эксплицитную, но и имплицитно выраженную информацию, в частности, эстетическую и культурную. Из этого следует вывод, что художественный текст (и художественный концепт) невозможно анализировать, не обращаясь к широкому общекультурному контексту.

А.В. Болотнов в статье «О методике дискурсивного анализа художественного концепта на основе текстовых ассоциатов» представляет анализ художественного концепта хаос в творчестве М.А. Волошина с точки зрения коммуникативной стилистики. Автор утверждает, что взаимодействие автора и читателя возможно благодаря определённым средствам и структурам, стимулирующим ассоциативную деятельность читателя. Также А.В. Болотнов выделяет основные положения коммуникативной стилистики:

1. Для автора первична ассоциативная деятельность, связанная с отбором языковых средств, обеспечивающих смысловое развертывание текста. Для читателя же первичны языковые средства, обеспечивающие понимание авторского замысла.

2. Ассоциации, возникающие в сознании читателя благодаря использованному автором тексту языковым и неязыковым средствам, необходимы для дальнейшего смыслового развертывания текста;

3. Возникающие в сознании читателя текстовые ассоциации позволяют моделировать ассоциативные ряды, каждый из которых репрезентирует отдельное ассоциативное направление данного концепта [3].

Под ассоциативным направлением А.В. Болотнов понимает «осознаваемое читателем единство текстовых ассоциатов, объединённых концептуально, тематически и по смыслу» [3, с. 59].

Текстовые ассоциаты объединяются в ассоциативные ряды на основе тематической общности. Следует, кроме того, учитывать, что ассоциативное поле художественного концепта формируется не только словами-номинантами и их производными, но и лексическими единицами, связанными по смыслу с данным концептом в определённом контексте [3].

Кроме того, при анализе художественного концепта целесообразно применять метод дискурсивного анализа, предполагающий изучение экстралингвистических условий функционирования текста. По мнению Т.А. ван Дейка, дискурсивный анализ предполагает не только изучение лексической составляющей, но и социального и культурного контекста ситуации: «Нам необходимо и знание о мире и, следовательно, необходим когнитивный и социальный анализ знаний носителей языка в рамках определённой культуры, анализ того, как они используют эти знания в процессе интерпретации дискурса вообще и в установлении связности текста в частности» [4, с. 128].

Таким образом, дискурсивный анализ требует рассматривать текст в общекультурном контексте: «В нашем понимании дискурсивный анализ предполагает выход за рамки текста в широкий контекст эпохи, культуры; учёт дискурсии, т. е. когнитивной деятельности автора и адресата, на основе анализа самого текста как результата первичной коммуникативной деятельности и объекта вторичной коммуникативной деятельности адресата» [3, с. 59].

Многие исследователи предлагают выделять в структуре художественного концепта различные «слои». Так, И.А. Тарасова выделяет предметный, понятийный, образно-символический, эмоционально-оценочный и ассоциативный слои [5]. Хотя ассоциативный слой выделяется отдельно, нельзя не отметить, что он формируется в значительной степени на основе остальных слоев концепта, объединяя их.

В настоящем исследовании мы используем метод послойного анализа концепта в сочетании с ассоциативным методом. Кроме того, присутствуют семантический и контекстуальный анализ, так как художественный концепт, хотя и является единицей авторского сознания (в которое едва ли возможно проникнуть), исследуется в значительной степени на основе лексических средств анализируемого текста.

В статье А.В. Болотнова [3] предлагается алгоритм дискурсивного анализа художественного концепта, направленный на исследование совокупности поэтических текстов одного автора, однако, на наш взгляд, с некоторыми видоизменениями он может использоваться и для анализа концепта в рамках отдельно взятого прозаического текста, различные эпизоды которого отражают отдельные случаи репрезентации анализируемого концепта:

1) отбор эпизодов текста, в которых получили воплощение разные аспекты изучаемого концепта;

2) в нашем случае – выявление эпизодов текста, заключающих ключевую лексику анализируемого концепта;

3) систематизация эпизодов, не включающих эксплицитное выражение концепта на основе ключевой лексики, но иллюстрирующих различные смысловые грани концепта;

4) выявление текстовых ассоциатов в группах эпизодов текста;

5) группировка текстовых ассоциатов в ассоциативные ряды на основе смыслового и тематического единства;

6) выделение обобщающих опорных элементов, объединяющих ассоциативные ряды;

7) формирование на основе опорных элементов ассоциативного направления, отражающего один из аспектов концепта;

8) описание всех ассоциативных направлений, актуализирующих рассматриваемый концепт, в дискурсе отдельно взятого художественного произведения;

9) обобщение ассоциативных направлений, актуализирующих данный художественный концепт, и его последующий послойный анализ в анализируемом художественном произведении.

Также при анализе художественного концепта следует учитывать, что он, являясь выражением мировосприятия автора, в значительной степени основывается на знаниях последнего о соответствующем объекте или явлении окружающей действительности. Таким образом, определенные факты биографии писателя могут быть полезны для исследования. В данном случае стоит выяснить, какую роль играл бокс в жизни автора анализируемого текста – Джека Лондона.

Тема бокса весьма популярна в мировой литературе ишла отражение, в том числе, в творчестве Дж. Лондона. Писатель прожил недолгую жизнь, полную тревог и приключений. Неудивительно, что борьба и преодоление трудностей, противостояние человека и природы, человека и общества являются важными темами его произведений.

Джек был вынужден рано начать работать, чтобы обеспечить семью, пробовал себя в разных профессиях, много путешествовал, и полученный опыт дал писателю богатый материал для творчества. Одним из увлечений писателя стал бокс. Ещё в детстве Джек любил помериться силой со сверстниками, однако на систематические тренировки у семьи не было средств. Тем не менее, вступив в 20 лет в региональное отделение Социалистической рабочей партии Америки, Лондон подружился с Херманом Уиткером, инструктором по боксу в британской армии. Во время обучения в Калифорнийском университете молодой человек посвящал боксу значительную часть свободного времени, а в его тренировочном процессе принимали участие многие люди, например, экс-чемпион мира Боб Фицсиммонс. Кроме того, Джек Лондон, работая журналистом, вел репортажи о боксе и лично знал многих именитых бойцов [6].

Повесть Дж. Лондона «Игра» была опубликована в 1905 г. и произвела огромное впечатление на редактора Дж. Бретта, который надеялся, что Лондон продолжит писать о боксе [6].

Повесть начинается с того, что молодой боксер Джо Флеминг и его невеста Женевьева обсуждают бокс. Девушка не разделяет увлечение своего возлюбленного, более того, она искренне не понимает, чем может привлекать столь грубое и опасное занятие. Однако для Джо бокс – не просто смысл жизни, а сама жизнь. Несмотря на то, что он дает Женевьеве обещание оставить эту профессию, он соглашается на последний бой, мотивируя это тем, что полученный гонорар позволит обустроить будущую семейную жизнь пары. Однако надеждам молодых людей не суждено сбыться – Джо погибает на ринге, почти одержав победу.

В тексте рассматриваемого произведения в качестве основной лексики, выражающей анализируемый концепт эксплицитно, выступает лексема *game*. Немаловажным является тот факт, что данная лексическая единица вынесена в заголовок произведения. Заголовок, как известно, относится к сильной позиции текста, а значит, не может не нести особой смысловой нагрузки.

Кроме того, в анализируемом тексте обозначенная лексема употребляется чаще всего с заглавной буквы и с определенным артиклем («the Game»), что может свидетельствовать о важности данного явления для персонажей произведения и его ключевой роли в сюжете. Приведем несколько цитат:

“She disregarded the money appeal. “But you like it, this – this ‘game’ you call it. Why?” [7, p. 1].

Yet he essayed, and haltingly at first, to express what he felt and analyzed when playing **the Game** at the supreme summit of existence [7, p. 1 – 2].

For it was **the Game** that had been questioned, its verity and worth, the Game itself, the biggest thing in the world... [7, p. 3]

But he was not capable of generalization. He saw only the antagonism between the concrete, flesh-and-blood Genevieve and **the great, abstract, living Game** [7, p. 3].

She revolted instinctively against **this Game** which drew him away from her, robbed her of part of him [7, p. 3].

Tears swam into her eyes, and her lips trembled, turning defeat into victory, routing **the all-potent Game** with the strength of her weakness [7, p. 3].

In such cases he played **the Game**, and the goal of **the Game** was to down an antagonist and keep that antagonist down for a space of ten seconds [7, p. 9 – 10].

Лишь в первой из приведенных цитат *game* начинается со строчной буквы, что, возможно, объясняется тем, что Женевьева в данный момент не осознает в полной мере, насколько большое значение игра (точнее, занятие боксом) имеет для её возлюбленного, и не знает, что это занятие сыграет в их судьбе решающую роль.

Кроме того, основная лексема *the Game* употребляется в сочетании с такими лексическими единицами и словосочетаниями как *at the supreme summit of existence, the biggest thing in the world, great, abstract, all-potent, this side of his nature and life in which he took the greatest pride, power and achievement, moment of moments*.

Следует также отметить, что наряду с основной лексемой в тексте встречаются и другие лексические единицы, обозначающие спортивную деятельность и связанные с ней явления: *go, squared ring, the tottering man, the lights, the shouting house, prize-fighting*.

На основе анализа эпизодов, в которых описывается или просто упоминается игровой процесс, мы выделили связанные с основной лексемой и характеризующие ее ассоциаты, которые на основе общих семантических признаков возможно объединить в следующие ассоциативные ряды:

Угроза, опасность: *feared, gripped his life so strongly, menacing, irresistible, revolted instinctively, formidable*. Кроме того, восприятие увлечения Джо Женевьевой как опасной силы, перед которой она абсолютно беспомощна, подчеркивается антитезой *Menacing, irresistible – pitiful, weak*:

«...and he swept out and away from her on this tide of life that was beyond her comprehension, *menacing, irresistible*, making her love *pitiful and weak*» [7, p. 2].

Тайна, непостижимость: *intangible, this thing she did not understand, beyond her comprehension, she grappled in the dark, intangible adversary about which she knew nothing, mystery, to not unveil* [7].

Соперничество, противостояние: *antagonism, resented, contention, revolted, rival, adversary* [7]. Здесь мы также встречаем антитезы:

1) *concrete, flesh-and-blood – great, abstract*:

2) *defeat – victory*

И оксюморон: *the strength of her weakness*

Разделение, разлука: *he was torn with the strife, drew him away from her, robbed her of part of him, thrust between, was bearing him away* [7];

Отрицание, непонимание: *inappreciation, had been questioned*. Также выражается антитезой *Inappreciation – to take the greatest pride* [7]:

«He smiled indulgently, concealing a hurt, not altogether new, at her persistent *inappreciation* of this side of his nature and life in which he took the greatest pride» [7, p. 2].

Приключение: *charm, thrills, romance, adventure, the unknown, the mysterious, the terrible* [7].

Представление Женевьевы о боксе также репрезентируется через образ типичного боксера в ее сознании, которому Джо, тем не менее, абсолютно не соответствует, в отличие от его противника. В словесном портрете Джона Понты присутствуют такие лексические единицы и словосочетания как *the beast with a streak for a forehead, beady eyes, lowering and bushy brows, flat-nosed, thick-lipped, sullen-mouthed, heavy-jawed, bull-necked, stiff bristles on a hog's back, coarseness, brutishness, savage, primordial, ferocious* [7]. Ярким контрастом приведенного описания является внешность Джо, максимально нетипичная для боксера, что подчеркивается лексическими единицами и словосочетаниями *clear-*

eyed, girl-cheeked, fair, satiny, white luster, mild, not a spark of the beast, fragile, fairness, smoothness, sweet tempered, intelligent [7].

Концепт может быть репрезентирован не только на уровне лексических единиц и словосочетаний, но и на уровне сюжетного построения произведения. Так, образ Джона Понты, противника Джо, на первый взгляд производящий лишь негативное впечатление, при ближайшем рассмотрении может оказаться олицетворением силы воли. Вынужденный бороться во враждебном окружении, Понта, тем не менее, не падает духом. Автор многократно подчеркивает благосклонное отношение зрителей к Джо и едва ли не ненависть – к его сопернику (*too decided an atavism, animal, lacking in intelligence and spirit, a menace, a thing of fear*) [7].

Однако недоброжелательность со стороны болельщиков дает ему дополнительную мотивацию. Несмотря на то, что симпатии автора явно на стороне Джо, победу Понты никак нельзя назвать незаслуженной.

Во время боя Женева получает возможность посмотреть на своего избранника по-новому. Если раньше ее любовь к Джо была скорее платонической, то, наблюдая за любимым во время боя, она начинает испытывать к нему чувственное влечение: «Genevieve's eyes dropped. She sat alone, with none to see, but her face was burning with shame at sight of the beautiful nakedness of her lover. But she looked again, guiltily, for the joy that was hers in beholding what she knew must be sinful to behold» [7, p. 15].

Таким образом, можно заметить, что в игре обостряются все чувства и отношения, которые, возможно, при других обстоятельствах не проявились бы.

Перейдем к послойному анализу концепта, начиная с понятийного слоя. По мнению И. А. Тарасовой, понятийный слой концепта возможно выделить на основе анализа словарных дефиниций лексической единицы, номинирующей данный концепт [5]. Вместе с тем, следует учитывать, что в художественном тексте проявляются не все семантические признаки, составляющие словарную дефиницию, а лишь те, что служат реализации авторского замысла. В нашем случае примером репрезентации понятийного слоя может служить нижеприведенная цитата, объясняющая, в чем заключается цель поединка:

«In such cases he played the Game, and the goal of the Game was to down an antagonist and keep that antagonist down for a space of ten seconds» [7, p. 9 – 10].

Предметный слой, с точки зрения И. А. Тарасовой, в отличие от понятийного связан не с логическими операциями, отраженными в словарной дефиниции, а с чувственно воспринимаемым образом объекта или явления. Предметный слой концепта выражается через ряд модальностей: зрительную, обонятельную, тактильную, звуковую [5]. В нашем случае преобладает зрительная репрезентация, так как почти половина текста повести посвящена чрезвычайно подробному описанию последнего в жизни Джо боя, увиденного Женева. Вполне закономерно, что происходящее передано в значительной степени через призму ее восприятия. Читатель имеет возможность проследить ход поединка до мельчайших деталей, в тексте упоминается множество связанных с боксом реалий и спортивных терминов, как то: the referee, the ring, seconds, gong, gloves, ropes, blows, clinch, to uncover oneself, to block, swing, hook, to duck. Целью подобной

детализации является создание эффекта присутствия, подчеркивание драматизма и напряженности происходящих событий, следовательно, предметный и понятийный слои анализируемого концепта формируют необходимую базу для актуализации индивидуально-авторских составляющих концепта.

Ценностно-оценочный слой концепта выражается через положительную или отрицательную оценку соответствующего объекта или явления. Мы считаем возможным анализировать ценностно-оценочный слой на основе выделенных нами ассоциаций, некоторые из которых имеют позитивную, а некоторые – негативную эмоциональную окраску. Так, негативно окрашенными можно считать ассоциативные направления *Угроза, опасность; Соперничество, противостояние; Разделение, разлука; Отрицание, непонимание*. Позитивную эмоциональную окраску имеет ассоциативное направление *Приключение*. Тем не менее, большинство выявленных нами ассоциатов иллюстрируют, как уже известно, весьма неодобрительное отношение Женева к боксу, что объясняет преобладание негативно окрашенных ассоциативных направлений. Также следует отметить, что образ типичного боксера, являясь визуальной репрезентацией, относится к предметному слою, но одновременно его можно считать одним из проявлений ценностно-оценочного слоя, причем с негативной окраской. С другой стороны, такие лексические единицы и словосочетания как *at the supreme summit of existence, the biggest thing in the world, great, abstract, all-potent, this side of his nature and life in which he took the greatest pride, power and achievement, moment of moments* отражают положительное отношение к боксу, так как для Джо он является едва ли не смыслом жизни.

Что касается образного слоя концепта, наиболее ярким его проявлением в анализируемом тексте является метафорическая модель, включающая лексику *game* в качестве левого члена парадигмы: игра – соперник (*game – adversary, rival*).

Символический слой концепта нами не выделен, так как для формирования символа упоминание определенного объекта или явления и связанных с ним ассоциаций должно носить стабильный характер. Вероятно, анализ концепта на материале нескольких произведений автора показал бы, имеет ли тема бокса символическое наполнение, но в рамках настоящего исследования мы можем лишь допустить возможность актуализации с символического слоя концепта на общетекстовом уровне, интерпретируя поражение Джо как символ хрупкости и непостоянства человеческого счастья и любви, беззащитности красоты перед лицом грубой силы. Тем не менее, это является лишь нашим предположением, и мы не можем с полной уверенностью утверждать, что символизм данной ситуации являлся частью авторского замысла.

В завершение отметим, что авторское наполнение концепта в анализируемом тексте многогранно. Художественный концепт проявляет себя через художественные образы, и дальнейшее исследование подтвердило данный тезис: концепт реализуется, в том числе через образы персонажей с различными взглядами на жизнь, и мы можем предположить, что именно противостояние разных жизненных философий, а не поединок двух боксеров, является основным конфликтом произведения.

Библиографический список

1. Степанов Ю.С. *Концепты. Тонкая пленка цивилизации*. Available at: https://aldebaran.ru/author/s_stepanov_yu/kniga_konceptyi_tonkaya_plenka_civilizacii/
2. Красовская Н.В. Художественный концепт: методы и приемы исследования. *Известия Саратовского университета*. Саратов, 2009: 21 – 25.
3. Болотнов А. В. О методике дискурсивного анализа художественного концепта на основе текстовых ассоциатов. *Вестник ТГПУ*. Томск, 2010: 58 – 63.
4. Дейк Т. А. ван. *Язык. Познание. Коммуникация*. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.
5. Тарасова И. В. *Поэтический идиостиль в когнитивном аспекте*: монография. Москва: Флинта, 2012.
6. *Бокс в жизни великих. Неизвестный Джек Лондон*. Available at: <https://www.sovsport.ru/boxing/articles/958424-boks-v-zhizni-velikih-neizvestnyj-dzhak-london>
7. London J. *The Game*. Available at: https://royallib.com/book/London_Jack/The_Game.html. Доступ из электронной библиотеки «RoyalLib.com»

References

1. Stepanov Yu.S. *Koncepty. Tonkaya plenka civilizacii*. Available at: https://aldebaran.ru/author/s_stepanov_yu/kniga_konceptyi_tonkaya_plenka_civilizacii/
2. Krasovskaya N.V. *Hudozhestvennyj koncept: metody i priemy issledovaniya*. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Saratov, 2009: 21 – 25.
3. Bolotnov A. V. O metodike diskursivnogo analiza hudozhestvennogo koncepta na osnove tekstovykh associatov. *Vestnik TGPU*. Tomsk, 2010: 58 – 63.
4. Deijk T. A. van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Blagoveschensk: BGK im. I. A. Bodu'ena de Kurten'e, 2000.
5. Tarasova I. V. *Po'eticheskij idiosstil' v kognitivnom aspekte*: monografiya. Moskva: Flinta, 2012.
6. *Boks v zhizni velikih. Neizvestnyj Dzhak London*. Available at: <https://www.sovsport.ru/boxing/articles/958424-boks-v-zhizni-velikih-neizvestnyj-dzhak-london>
7. London J. *The Game*. Available at: https://royallib.com/book/London_Jack/The_Game.html. Dostup iz 'elektronnoj biblioteki «RoyalLib.com»

Статья поступила в редакцию 09.02.18

УДК 811.111'37:796.352

Svistunova N.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecture, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia),
E-mail: nata.swi@yandex.ru

CHARACTERISTIC ASPECTS OF HUMOUR IN ENGLISH APHORISMS ABOUT GOLF. The article deals with the analysis of English aphorisms about golf. A brief review of some articles about the nature of the comic is given. The main feature of humour and the comic is an ability to prevent real conflicts, to carry out uniting function and to be a special type of emotive and cognitive interaction. To understand the specific character of English humour one should know certain norms of behavior in golf as the object of joke is the transformation of norms of behavior, which reveals their absurdity. Four game situations are found out: "philosophy and signs of the game", "the peculiarities of using equipment", "difficulties which are necessary to overcome to win" and "evaluation, which is given to equipment, action, players and golf course". It is stated that the humour of the aphorisms under analysis is in the absence of possibility to avoid failure, even if a golfer follows the rules of the game.

Key words: humour, aphorism, golf.

Н.И. Свистунова, канд. филол. наук, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан,
E-mail: nata.swi@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ЮМОРА В АНГЛИЙСКИХ АФОРИЗМАХ О ГОЛЬФЕ

В статье анализируются английские афоризмы о гольфе. Дан краткий обзор некоторых публикаций о природе комического. Общим свойством юмора и комического является его способность предотвращать реальные конфликты, выполнять консолидирующую функцию и являться особым типом аффективно-когнитивного взаимодействия. Специфика английского юмора заключается в необходимости понимать и знать определенные нормы поведения в гольфе, так как предметом шуток является переворачивание норм поведения, вскрывающее их абсурдность. Выявлены 4 игровые ситуации, которые высмеиваются в анализируемых афоризмах: «философия и приметы игры», «особенности использования инвентаря», «трудности, которые необходимо преодолеть на пути к победе» и «оценка, которую дают инвентарю, действию, игрокам или полю для гольфа». Установлено, что юмор данных афоризмов заключается в невозможности избежать неудачи даже при соблюдении всех правил игры.

Ключевые слова: юмор, английские афоризмы, гольф, игровые ситуации.

Гольф – игра, в которой мяч ударяется клюшкой из специально подготовленной зоны, называемой «ти», через «фервей» и «раф» в направлении «паттинг-грин». Суть игры заключается в том, чтобы «пройти лунку» минимальным количеством ударов. Игра имеет свои правила, принципы, этикет и инвентарь. Раунд гольфа состоит из игры на 18 таких лунках [1].

Афоризмом принято считать краткое выразительное изречение [2, с. 33] или оригинальную законченную мысль, изреченную и записанную в лаконичной запоминающейся текстовой форме и впоследствии неоднократно воспроизводимую другими людьми.

Объектом данной статьи являются английские афоризмы о гольфе. Особенностью анализируемой группы является ее тонкий, едва уловимый юмор, смысл которого подвергается анализу в данной статье.

Природа комического, согласно Козинцеву, является социальной, а смысл его состоит в том, что комическое и смешное способствует предотвращению реальных конфликтов и поддержанию целостности группы [3, с. 22].

Анализируя феномен комического, Н.Д. Арутюнова отмечает важность его объединяющей функции, которая свидетельствует о единомыслии, общности восприятия и системы ценностей. Именно на сходстве чувства комического во многом основывается взаимопонимание людей [4, с. 15]. К.Л. Банников также указывает на то, что смеховая культура имеет ярко выраженное социоконсолидирующее значение [5, с. 176].

Чувство юмора является функцией аффективных и когнитивных процессов. Согласно теории дифференциальных эмоций, юмор – это особый тип аффективно-когнитивного взаимодействия [6, с. 252].

Специфика английской юмористической коммуникативной тональности, по утверждению А.В. Карасика, состоит в привязке шуток, анекдотов к ситуации. А сама английская юмористическая картина мира построена на постулате рациональности как основы поведения, высмеивается отклонение от рациональности, но не принцип рациональности как таковой [7, с. 12].

Афоризмы о гольфе можно отнести к прагматическим оценочным анекдотам или шуткам, которые требуют знания определенных норм поведения. Предметом шуток является само переворачивание норм поведения. Вследствие этого афоризмы обнаруживают некую странную логику, являющуюся «внешне правильным умозаключением», но удивляющую своей абсурдностью [7, 8].

Анализируемая группа афоризмов о гольфе касается негласных правил игры. Они обыгрывают различные игровые ситуации, которые можно условно разбить на следующие группы:

1. Философия игры, приметы игры

Гольф – игра, имеющая не только свои правила, но и даже свой этикет, который подразумевает правила вежливости, порядок на полях, а также заботу о состоянии полей. И хотя этикет не является собственно правилами, однако он составляет важную часть игры. Пожалуй, первая группа шуток связана с соблюдением этикета и некоторыми наблюдениями за ходом игры.

Замечено, что вероятность попадания в лунку с одного удара у среднего игрока равна 1 к 46000, о чем и говорит следующий пример, в котором обыгрывается одно из наблюдений: попасть в лунку чрезвычайно сложно, поэтому ваш самый худший удар всегда впереди. Абсурдность ситуации в том, что чем больше спортсмен практикуется, тем меньше у него шансов выполнить удачный удар и попасть в лунку:

No matter how bad your last shot was, the worst is yet to come. This law does not expire on the 18th hole, since it has the supernatural tendency to extend over the course of a tournament, a summer and, eventually, a lifetime [8].

Следующий афоризм подчеркивает временный характер всех действий, производимых на игровом поле. Все клятвы, произносимые на поле для гольфа, имеют силу лишь до заката. Гольф – это всего лишь игра:

All vows taken on a golf course shall be valid only until the sunset [8].

Нельзя относиться к игре слишком серьезно. По крайней мере, дважды в месяц в нее можно не играть. В данном афоризме содержится мысль о том, что игра в гольф хотя и требует регулярности, но иногда от нее нужно отвлекаться:

Golf should be given up at least twice per month [8].

В следующей шутке речь идет о сложности прохождения одного из этапов игры. Пар – это условный норматив, используемый для подсчета результатов и оценки уровня игроков. Пар – это количество ударов, которое гольфист должен совершить на одной лунке или на всем поле при удачной игре. В случае с «пар 3» игрок должен попасть в лунку с одного удара. В афоризме имплицитно содержится мысль о непредсказуемости игровых условий независимо от уровня мастерства игрока. Каждая лунка первого типа «пар 3» имеет тайное желание поставить игрока в неловкое положение, и чем короче расстояние до лунки, тем сложнее в нее попасть. В афоризме лунка олицетворяется с живым существом, создающим трудности игрокам. Использование сравнительной конструкции подчеркивает замеченную закономерность:

Every par-three hole in the world has a secret desire to humiliate golfers. The shorter the hole, the greater its desire [8].

Одна из примет игры касается отношений игроков к действиям партнеров. Не важно, по какой причине гольфист промазал, все его партнеры по игре в один голос будут утверждать, что он взглянул вверх или навлек гнев вселенной. В основе юмора лежит единодушие и неизменность мыслей игроков о действиях партнера:

No matter what causes a golfer to muff a shot, all his playing partners must solemnly chant "You looked up," or invoke the wrath of the universe [8].

Практически все события на поле носят неизбежный характер. Вот одно из них: сок всегда заканчивается в тележке для гольфа на самой отдаленной точке от здания клуба. Шутка также основана на идее о некой фатальности происходящих событий на поле для гольфа:

Golf carts always run out of juice at the farthest point from the clubhouse [8].

Любая игра непредсказуема. В гольфе это касается состава игроков. В гольф играют люди из разных слоев населения. Гольфист, который попадает в вашу группу всегда выше и крупнее физически, чем кто-либо другой в вашей группе. Подобно тому, как группа, в которую случайно попадаете вы, может состоять из футболиста, профессионального борца, осужденного за убийство и агента из службы по внутреннему налогообложению или похожей комбинации. Специфика юмора данного афоризма заключается в сочетаемости несочетаемого на поле для гольфа, что и вызывает улыбку:

A golfer hitting into your group will always be bigger than anyone in your group. Likewise, a group you accidentally hit into will consist of a football player, a professional wrestler, a convicted murderer and an IRS agent – or some similar combination [8].

И еще замечено, что партнер, которого вы бы больше всего на свете не хотели потерять всегда будет тем, кто вас победит в гольфе. Юмор основан на противоречии:

The person you would most hate to lose to will always be the one who beats you [8].

Таким образом, гольф – игра, регламентируемая определенными правилами. В ней есть определенные сложности, которые носят неизбежный характер. Зная о них, вы не сможете избежать их, и в любом случае вы столкнетесь с ними в ходе игры. Однако игра также непредсказуема, что и определяет её уникальность. Юмор данной группы афоризмов основан на абсурдности некоторых выводов, олицетворении неживого, сочетаемости несочетаемого и противоречии.

2. Особенности использования инвентаря:

Сложности и их неизбежный характер, с которыми сталкиваются игроки в ходе игры, находят отражение и в группе афоризмов, описывающих особенности использования инвентаря. Одним из них является мяч для гольфа, который никогда не возвращается на поле, отскочив от дерева. Если такое происходит, то такое дерево нарушает законы вселенной и подлежит вырубке. Легкая ирония, содержащаяся в нижеприведенном афоризме, указывает на то, что даже исключения из правил в игре в гольф воспринимаются как противоречащие духу игры и следует сделать все, чтобы препятствий было больше, а не меньше:

Golf balls never bounce off of trees back into play. If one does, the tree is breaking a law of the universe and should be cut down [8].

Другое не менее интересное наблюдение касается новых брендовых мячей. Как показывает практика, они постоянно падают в воду. Как будто их нарочно делают притягивающимися к воде. Чем дороже мяч, тем сильнее его притяжение к воде. Конструкция с прилагательными в сравнительной степени создает

впечатление регулярности сравниваемых признаков, (соотношение цены мяча и его способности притягиваться к воде) являющихся абсурдными, а потому и вызывающими улыбку:

Brand new golf balls are water-magnetic. Though this cannot be proven in the lab, it is a known fact that the more expensive the golf ball, the greater its attraction to water [8].

Использование клюшек для гольфа, пожалуй, еще один трудный момент, требующий навыка. Занять первое место, пользуясь клюшкой с плоским крюком под номер 3 – самое сложное. Данный афоризм воспринимается как вывод, следующий из долгой практики гольфистов, тщетно пытающихся сделать это. Конструкция с прилагательным *rainful* в превосходной степени вызывает улыбку при мысли о многочисленных попытках:

Topping a 3-iron is the most painful torture known to man [8].

Итак, овладение искусством использования инвентаря в гольфе требует большого терпения. Далеко не все зависит от игрока. Предметом шутки становятся игровые ситуации, которые рассматривают отклонение от нормы или правила как естественное положение дел в гольфе, являющиеся абсурдными с точки зрения обыденной логики.

3. Трудности, которые необходимо преодолеть на пути к победе:

Помимо трудностей, связанных с использованием инвентаря, есть ряд препятствий, которые также создают дополнительные помехи. Даже неодушевленные предметы, такие как пальмы и песок, кажется, обладают свойством оживать и «поедать мячи для гольфа» или «играть против игрока»:

Palm trees eat golf balls [8].

Sand is alive. If it isn't, how do you explain the way it works against you? [8].

Данная группа афоризмов иллюстрирует некий сверхъестественный характер игры.

4. Оценка, которую дают инвентарю, действию, игрокам или полю для гольфа:

Легкий юмор, ирониию может содержать также оценочная лексика. Клюшки, называемые вуд от английского *wood* «деревяшка», имеют большую головку. Чем больше номер клюшки, тем короче рукоятка и больше угол наклона ударной поверхности. Все вуды под номером 3 по утверждению следующего афоризма обладают неким демоническим свойством:

All 3-woods are demon-possessed [8].

«Небольшое отставание» – оценка, которая эквивалентна «отвратительному патту», катящему удару, выполняемому на грине. «Невезение» (*tough break*) – оценка, которую дают в случае, если новичок в игре упускает легкий шанс.

"Nice lag" can usually be translated to "lousy putt." Similarly, "tough break" can usually be translated "way to miss an easy one, sucker" [8]

Чем выше у гольфиста преимущество по очкам, тем более квалифицированным он себя считает в качестве инструктора:

The higher a golfer's handicap, the more qualified he deems himself as an instructor [8].

Итак, афоризмы о гольфе высмеивают различные игровые ситуации, которые можно разделить на группы «философия и приметы игры», «особенности использования инвентаря», «трудности, которые необходимо преодолеть на пути к победе» и «оценка, которую дают инвентарю, действию, игрокам или полю для гольфа». Комизм выделенных ситуаций заключается в том, что даже при соблюдении всех правил игры гольфист не застрахован от неудачи в силу объективных условий, в которых протекает игра.

Библиографический список

1. Теннисная энциклопедия от Игоря Ивицкого. Available at: <http://tennis-i.com/tennisnaya-entsiklopediya/pravila-tennisa/golf-sut-i-kratkie-pravila-igry.html>
2. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: Ок. 53 000 слов. Москва: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2003.
3. Козинцев А.Г. *Смех: истоки и функции*. Санкт-Петербург: Наука, 2002.
4. Арутюнова Н.Д. *Эстетический и антиэстетический аспекты комизма. Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма*. Москва: Издательство «Индрик», 2007: 5 – 17
5. Банников К.Л. Смех и юмор в экстремальных группах (на примере некоторых аспектов доминантных отношений в современной Российской Армии). Козинцев А.Г. *Смех: истоки и функции*. Санкт-Петербург: Наука, 2002: 172 – 186.
6. Кэрролл Э. Изард. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
7. Карасик А.В. *Лингвокультурные характеристики английского юмора*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2001.
8. *Английский – просто. Definite laws of golf*. Available at: http://www.english-easy.info/jokes/golf_jokes_definite_laws_of_golf.php#ixzz4Z-JvbQtfv

References

1. *Tennisnaya 'enciklopediya ot Igorya Ivickogo*. Available at: <http://tennis-i.com/tennisnaya-entsiklopediya/pravila-tennisa/golf-sut-i-kratkie-pravila-igry.html>
2. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: Ok. 53 000 slov. Moskva: OOO «Izdatel'skij dom «ONIKS 21 vek»: OOO «Izdatel'stvo «Mir i Obrazovanie», 2003.
3. Kozincev A.G. *Smeh: istoki i funkcii*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2002.
4. Arutyunova N.D. *'Esteticheskij i anti'esteticheskij aspekty komizma. Logicheskij analiz yazyka. Yazykovye mehanizmy komizma*. Moskva: Izdatel'stvo «Indrik», 2007: 5 – 17
5. Bannikov K.L. *Smeh i umor v 'ekstremal'nyh gruppah (na primere nekotoryh aspektov dominantnyh otnoshenij v sovremennoj Rossijskoj Armii)*. Kozincev A.G. *Smeh: istoki i funkcii*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2002: 172 – 186.
6. K'еррол 'Е. Izard. *Psihologiya 'emocij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
7. Karasik A.V. *Lingvokul'turnye harakteristiki anglijskogo yumora*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2001.
8. *Anglijskij – prosto. Definite laws of golf*. Available at: http://www.english-easy.info/jokes/golf_jokes_definite_laws_of_golf.php#ixzz4ZJvbQtW

Статья поступила в редакцию 31.01.18

УДК 811.112.2

Stanislavsky D.N., senior teacher, Rubtsovsk Institute, Branch of Altai State University (Rubtsovsk, Russia),

E-mail: goleva@rb.asu.ru

Barbashov V.P., Cand. of Sciences (Philology), junior researcher, Altai Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (RANEPa) (Barnaul, Russia),

E-mail: barbaschow@rambler.ru

THE LINGUOFILOSOPHICAL ASPECT OF VERBALIZATION OF HISTORICAL MEMORY OF THE GERMANS IN MODERN MEDIA DISCOURSE OF GERMANY AT THE TURN OF XX-XXI CENTURIES. The article describes the linguophilosophical aspect of historical memory. The authors analyze its language actualization in the modern German media-discourse at the turn of XX–XXI centuries. For this purpose the authors use the developed intentional approach on the basis of the German tradition of discourse analysis and key concepts as historical memory, intentional state, media discourse, verbal nouns, substantivized infinitives, propositional contents. Publications in the modern press of Germany testify that it is very difficult for the Germans to overcome this past, as it is difficult to realize to some extent their guilt for the crimes of the Nazis in the XX century.

Key words: historical memory, intentional state, media discourse, verbal nouns, substantivized infinitives, propositional content.

Д.Н. Станиславский, ст. преп., Рубцовский институт (филиал Алтайского государственного университета),

г. Рубцовск, E-mail: goleva@rb.asu.ru

В.П. Барбашов, канд. филол. наук, доц., мл. науч. сотр., Алтайский филиал РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, г. Барнаул, E-mail: barbaschow@rambler.ru

ЛИНГВОФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ НЕМЦЕВ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ ФРГ НА РУБЕЖЕ XX-XXI ВВ.

В статье рассматривается интенциональное значение «иностранный агент», автор анализирует их языковую актуализацию в современном медиа-дискурсе Федеративной Республики Германия на рубеже XX – XXI веков. Для этой цели автором используется разработанный им интенциональный подход, который опирается на немецкую традицию анализа дискурса, а также такие ключевые понятия, как историческая память, интенциональное состояние, медиа-дискурс, отглагольные существительные, субстантивированные инфинитивы, пропозициональное содержание. Публикации в современном прессе ФРГ свидетельствуют о том, что немцам очень непросто преодолеть это прошлое, как и тяжело осознавать в какой-то степени свою вину за преступления нацистов в XX веке.

Ключевые слова: историческая память, интенциональное состояние, медиа-дискурс, отглагольные существительные, субстантивированные инфинитивы, пропозициональное содержание.

Тема исторической памяти всегда и во все времена имела колоссальное значение для любой цивилизованной нации, как для современников каких-либо важных исторических событий, происходящих в стране, так и для будущих поколений. На современном этапе новейшей истории ФРГ актуальной остается проблема вербализации исторической памяти нации, где центральное место на протяжении XX века и в начале XXI занимала тема преступлений нацистов в период Второй мировой войны (1939 – 1945). Многие публикации в современном прессе ФРГ свидетельствуют о том, что немцам очень непросто преодолеть это прошлое, как и тяжело осознавать в какой-то степени свою вину за преступления в XX веке [1, с. 237]. Как подчеркивает Тен ван Дейк, «вопреки распространенным убеждениям новости, опубликованные в прессе, обычно лучше запоминаются, чем телевизионные новости, и воспринимаются как более качественные, что может влиять на убеждающий характер, а значит и власть этого типа дискурса» [2, с. 76].

В основу методологии данного исследования положен интенциональный подход, разработанный нами для анализа формирования интенционального значения в публицистическом тексте как фрагменте медиа-дискурса [3, с. 111]. Очевидно, что дискурсивные события, отраженные в свою очередь

в публицистических текстах, имеют социально-историческую связь с прошлым, и, тем самым, восходят к этапам исторического развития Германии ещё задолго до падения Берлинской стены в 1989 году и объединения страны в октябре 1990 года, а сегодня, на современном этапе, являются предпосылками для предвосхищения других событий в Европе и в мире в целом: *Vor 100 Jahren brach der Erste Weltkrieg aus, vor 75 Jahren begann der Zweite Weltkrieg – vor 25 Jahren fiel die Mauer. Drei Jahrestage, Anlass zum Erinnern und Gedenken. In Deutschland ist die Erinnerung an den Ersten Weltkrieg häufig überlagert vom Zweiten Weltkrieg – den Deutschland mit dem Überfall auf Polen am 1. September 1939 auslöste – und von dem unter der Diktatur Hitlers entfesselten Zivilisationsbruch und den Verbrechen des Holocausts. Die Teilung Deutschlands in Ost und West war eine der Folgen des Zweiten Weltkriegs. Erst seit einem Vierteljahrhundert ist sie überwunden. Und doch ist auch das dritte große Ereignis, an das 2014 erinnert wird, schon Geschichte: die Friedliche Revolution in der DDR und und der Fall der Mauer am 9. November 1989 in Berlin. Das Jahr der Jahrestage 2014 bietet viele Anlässe, die Auseinandersetzung mit der Geschichte des 20. Jahrhunderts, den Zusammenhängen der Weltkriege und ihren Folgen zu suchen* [4, S. 6].

В следующем фрагменте медиа-дискурса пропозициональное содержание данного публицистического текста также эксплицирует историческую связь с событиями «холодной войны», когда бундесвер являлся одним из основных противников стран Варшавского договора: *An ihrem 50. Geburtstag in dieser Woche erinnert die Bundeswehr nur noch entfernt an die Truppe, die zur Verteidigung der Bundesrepublik Deutschland gegen den Warschauer Pakt aufgestellt wurde. Klasse statt Masse: Seit der deutschen Einheit ging die Zahl der Soldaten drastisch zurück. Die Öffentlichkeit nimmt den Umbau zur Interventionsarmee bislang kaum wahr* [5, S. 56]. Здесь глагол **erinnern** (напоминать) выступает в качестве каузативного глагола, каузирующего наличие интенционального состояния «историческая память» в сознании читателя.

В словаре по валентности и дистрибуции немецких глаголов количественный анализ глагола **erinnern**, показывает, что он требует как минимум два обязательных актанта: *erinnern*₂. [6, S. 184]. На этапе качественного анализа валентности данного глагола были выявлены необходимые компоненты его грамматического окружения. В качестве обязательных актантов здесь выступают существительные в именительном (Sn) и винительном (Sa) падеже: *erinnern*₂ → Sn, (pSa): 1. Sn = Substantiv im Nominativ (существительное в именительном падеже) – *die Bundeswehr* (бундесвер = вооруженные силы ФРГ); 2. pSa = präpositionales Substantiv im Akkusativ (существительное в винительном падеже) – *an die Truppe* = войска. Семантический анализ указывает на то, что существительное в именительном падеже может обозначать человеческое существо (Hum. = human – menschliches Wesen), или как в данном примере, собирательное понятие, бундесвер (*die Bundeswehr*). Посредством употребления глагола **erinnern** особо подчеркнут тот факт, что бундесвер сегодня, благодаря сокращению численности военнослужащих, начиная с объединения Германии едва ли напоминает армию интервентов. Более того, в предложении, включающем данный глагол, использован прием инверсии с целью подчеркивания того факта, что именно к своему 50-летию бундесвер кардинально изменил свою основную концепцию. Таким образом, глагол **erinnern** каузирует в сознании читателя интенциональное состояние воспоминания, благодаря которому осуществляется связь с прошлыми дискурсивными событиями, обуславливающими соответствующее пропозициональное содержание.

Субстантивированные инфинитивы, как отглагольные существительные только среднего рода, употребляются исключительно в единственном числе и стоят значительно ближе к глаголу, чем, например, отглагольные существительные с суффиксом *-ung*, и тем самым, представляет процесс незавершенный, возможно даже постоянно повторяющийся. В статье Жанет Шайян «Память – база для будущего Европы» отражено важное дискурсивное событие – визит федерального канцлера ФРГ Герхарда Шрёдера в Польшу, где он вместе с премьер-министром Польши Бузеком возложил венки к мемориалу на кладбище Пальмиры. На этом кладбище похоронено свыше 2000 польских граждан, бывших в свое время духовной элитой страны, и расстрелянных нацистами в период 1939 – 1941 гг.: *Auf der einen Seite das Erinnern an die Gräuel, die das nationalsozialistische Deutschland seinen Nachbarn während des Zweiten Weltkrieges angetan hat. Auf der anderen das freundschaftliche Miteinander, das sich seit dem Niedergang des Kommunismus in Europa entwickelt hat. Die beiden Szenen füllen zugleich einen Satz mit Leben, den Schröder in seiner Ansprache am Abend sagte: „Erinnern ist die Basis, um miteinander Zukunft gewinnen zu können – und die heißt Europa“.*

Die polnische Presse würdigte Schröders Besuch in Palmiry und das Gedenken an die polnischen Opfer des Nazi-Terrors denn auch als Beweis dafür, dass auch die neue Generation deutscher Politiker, die den Krieg nicht unmittelbar erlebt hat, sich der Geschichte nicht entzieht. [7, S. 26].

Интенциональное состояние «воспоминание, память» выражено субстантивированными инфинитивами **das Erinnern** и **das**

Gedenken. В первом случае субстантивированный инфинитив **das Erinnern** несет грамматическое значение «процессуальность», т.е. протекающий процесс как памятьсоседних народов Германии и Польши о зверствах, учиненных нацистскими преступниками во время Второй мировой войны. В границах данного сверхфразового единства этот субстантивированный инфинитив потенциально может выражать акт завершенности этого процесса воспоминания, т.е. получать дополнительно грамматическое значение «состояния», как своеобразный ментальный ретроспективный взгляд в прошлое.

Во втором случае, отглагольному существительному в форме субстантивированного инфинитива **das Erinnern** придается грамматическое значение процессуальности (периодичности, повторяемости), свойственное глаголу (*sich*) **erinnern** как части речи. Именно этим фактом и обусловлено употребление субстантивированного инфинитива в данном фрагменте дискурса, в отличие от отглагольного существительного **die Erinnerung**, которое в этом случае отражало бы сам факт наличия интенционального состояния памяти, воспоминания в сознании носителя языка.

Во втором отрывке интенциональное состояние выражено с помощью субстантивированного инфинитива **das Gedenken**. В отличие от отглагольного существительного **das Erinnern**, которое также обозначает интенциональное состояние памяти, воспоминания, данная лексема получает дополнительное эмотивное значение посредством положительной коннотации, а именно значение «память как почитание». Выражаемое Герхардом Шрёдером почитание памяти жертв нацистского режима эксплицировало другое интенциональное состояние воспоминания, а именно, воспоминание о жесте канцлера Вилли Брандта, вставшем на колени перед мемориалом в бывшем варшавском гетто в 1970 году. Данный публицистический текст как фрагмент дискурса имеет интенциональное значение «память – почитание (покаяние)» как память исторического прошлого немецкого народа, и получает интенциональное значение «память как покаяние», благодаря которому немецкий народ помнит (постоянно вспоминает) о преступном нацистском прошлом Третьего рейха, но в то же время через это покаяние (возложение венков и пр.) и добрососедские отношения с соседними странами, намерен строить будущее Европы.

Так, подводя итог вышесказанному, следует особо подчеркнуть, в силу онтологической сущности денотатов таких слов исключена возможность объективного наблюдения обозначаемых ими соответствующих интенциональных состояний как феноменов сознания и их анализа естественнонаучными методами. Вследствие этого возникает необходимость оперировать косвенными данными, в качестве которых выступают естественно-языковые средства, обозначающие соответствующие явления внутреннего мира, и в значениях которых зафиксированы результаты опыта интроспекции предшествующих поколений. В современной лексике немецкого языка интенциональное состояние «историческая память» может быть выражено следующими интенциональными глаголами: **sich erinnern** (помнить, вспоминать), **erinnern** (напоминать), **zurückdenken** (вспоминать о чем-л., думать о прошлом, обращаться в мыслях к прошлому), **zurückblicken** (оглядываться в прошлое, вспоминать что-л.), **gedenken** (помнить, вспоминать, почитать). В субстантивной лексике современного немецкого языка интенциональное состояние «историческая память» чаще всего может быть выражено в субстантивной лексике немецкого языка отглагольными существительными с суффиксом *-ung* и субстантивированными инфинитивами, образованными от следующих интенциональных глаголов: (*sich*) **erinnern** – **das Erinnern** – **die Erinnerung**; **gedenken** – **das Gedenken**. Семантической доминантой сигнификативного значения данных лексем является сознательное восприимчивое предметов и положений дел объективной действительности, имеющих отношение к прошлому.

Библиографический список

1. Барбашов В.П. Интенциональное значение «историческая память» и особенности его языковой актуализации в медиа-дискурсе ФРГ на пороге новой «холодной войны» как проблема вальности немецкого языка (на материале современной прессы). *Журналистика-2017: стан, проблемы і перспективы: матеріали 19-й Міжнар. наук.-практ. конф.*, 16–17 лист. 2017 г., Минск: БДУ, 2017: 236 – 239.
2. Дейк Т.А. ван. *Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.
3. Барбашов В.П. *Формирование интенционального значения в публицистическом тексте как фрагменте медиа-дискурса (на материале современного немецкого языка)*. Барнаул: КОНЦЕПТ, 2013.
4. Schayan J. 2014: Erinnern und Gedenken. *Deutschland*. 2014; 1: 6.

5. Wiegold Th. Weltweit einsatzbereit. *Focus*. 2005; 23: 56 – 59.
6. Helbig G., Schenkel W. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1978.
7. Schayan J. Erinnern als Basis – für die Zukunft in Europa. *Deutschland*. 1999; 5: 23 – 26.

References

1. Barbashov V.P. Intencional'noe znachenie «istoricheskaya pamyat'» i osobennosti ego yazykovoy aktualizacii v media-diskurse FRG na poroge novoj «holodnoj vojny» kak problema vital'nosti nemeckogo yazyka (na materiale sovremennoj pressy). *Zhurnalistyka-2017: stan, problemy i perspektivy: mat'eryaly 19-j Mizhnar. navuk.-prakt. kanf., 16-17 list. 2017 g.*, Minsk: BDU, 2017: 236 – 239.
2. Dejk T.A. van. *Diskurs i vlast': Reprezentaciya dominirovaniya v yazyke i kommunikacii*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2013.
3. Barbashov V.P. *Formirovanie intencional'nogo znacheniya v publicisticheskom tekste kak fragmente media-diskursa (na materiale sovremen-nogo nemeckogo yazyka)*. Barnaul: KONCEPT, 2013.
4. Schayan J. 2014: Erinnern und Gedenken. *Deutschland*. 2014; 1: 6.
5. Wiegold Th. Weltweit einsatzbereit. *Focus*. 2005; 23: 56 – 59.
6. Helbig G., Schenkel W. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1978.
7. Schayan J. Erinnern als Basis – für die Zukunft in Europa. *Deutschland*. 1999; 5: 23 – 26.

Статья поступила в редакцию 08.01.18

УДК 316

Stankevich M.V., postgraduate, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),
E-mail: referent@smi.msu.ru

THE IMPACT OF NEW MEDIA ON CULTURE. In the article, the author investigates how the Internet and new media dissolve boundaries between “underground” and “mass culture”. When it came to oversaturation mass culture used to address to underground culture that was not overload with wide attention of public. So it was underground that was the base for mainstream. But as we can observe now, culture is becoming available for everyone, social media appears as free publishers and printing presses for everyone, and now it's difficult to define the underground culture.

Key words: social media, new media, mass culture, underground.

M.B. Станкевич, аспирантка второго года обучения, факультет журналистики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, E-mail: referent@smi.msu.ru

ВЛИЯНИЕ НОВЫХ МЕДИА НА КУЛЬТУРУ

В статье автор рассматривает то, как трансформирующаяся повседневность под влиянием новых медиа размывает границы между «массовой культурой» и «андеграундом». Если раньше сталкиваясь с пресыщенностью, массовая культура обращалась за вдохновением к культуре андеграунда, к искусству, необремененному вниманием широкой публики, на основе которого и создаётся новый мейнстрим, то теперь границы бесконечно размыты. В узком смысле андеграунд, как форма бытования культуры в условиях мягкого тоталитаризма, безусловно, исчезает. Теперь, когда каждый человек получил возможность творить публично, социальные медиа превратились в бесплатные издательства и печатные станки для всех и каждого, как отличить андеграунд и действительно качественное искусство от масскульта?

Ключевые слова: социальные медиа, новые медиа, культура, массовая культура, андеграунд, культуриндустрия.

Главным поводом для критики массовой культуры и обыденного сознания во все времена выступала пошлость. Ш. Бодлер, Ф. Ницше, П. Валери, Г. Маркузе, Х. Ортега-и-Гассет – все они обличали пошлость культурного выбора масс, критиковали массовые стереотипы, исчезновение ауры у предметов искусства и считали поточное производство предметов культуры подделками. Интересно, что профанация духовного производства, в отличие от демократизации общества, вызывает такой активный негативный резонанс. Если инфляция социальных эталонов, внедрение всеобщего избирательного права рассматривается как фактор прогресса цивилизации, то культуриндустрия (в терминах Т. Адорно и М. Хоркхаймера) не может представлять собой даже частичного прогресса. Чем же доступная культура отличается от доступного жилья? Интересны на этот счёт рассуждения А. Секацкого, который даже задаётся вопросом относительно самой формы доступности: «А что, если принцип демократичности обнаруживает здесь свою невидимую доселе сторону?» [1. с. 10]. Можно ли упрекать культуру за её излишнюю доступность и как внятно сформулировать отличие массовой культуры от элитарной в век информационных технологий?

По словам А. Секацкого, культура изначально заключает в себе иерархию ценностей и не дистанцирована от пространства повседневности. Именно поэтому чрезмерная доступность культуры означает понижение статуса духовности. Упразднение дистанции с повседневностью (или по-другому «опошление») означает проникновение товарной формы в духовное производство. Сокровенность и выстраданность не терпит «доставки на дом» с помощью медиапосредников. «Культура с доставкой на дом не сохраняет важнейших кондиций собственной изначально определённости» [1. с. 13]. При этом А. Секацкий утверждает, что так дело обстоит не только с явлениями культуры. По его словам, демократия и общедоступные гражданские права при отсутствии встречного усилия субъекта также влекут за собой

гиподинамию, и в итоге, демократия превращается в политкорректность. В результате иерархия ценностей превращается в свалку атрибутов, которыми никто не дорожит, а принадлежность к континууму обеспечивается предъявлением денег (при этом их количество не играет значимой роли). А. Секацкий заявляет, что на смену иерархической духовности приходит новое единство: «массовая культура (культуриндустрия) – доступная массам истина (позитивизм) – общедоступная обесцененная демократия (политкорректность). Это единство философ называет Пространство Субъектным Континуумом (сокращённо ПСК).

Помимо существующей во все времена денежной мотивации, сегодня у нас появляется ещё одна – информационная булимия или императив свежих новостей. Сегодня мы не можем представить себе день, в который бы ничего не происходило – мир сегодня постоянно передаёт непрекращающийся репортаж о самом себе. При этом ему уже больше не нужны посредники в виде традиционных масс-медиа. Лучшее тому доказательство – тот факт, что Оксфордский словарь выбрал слово «selfie» (фотографию самого человека, сделанную на смартфон) словом 2013 года. Впервые неологизм появился в 2002 году на одном из австралийских форумов. Редакторы словаря, исследовавшие тексты в социальных медиа, выяснили, что за год частота употребления «селфи» увеличилась на 17 000%.

Принимая во внимание тезис А. Секацкого о том, что «философская критика массовой культуры при всей её изощрённости... принципиально ущербна без самокритики критикующего, которому следовало бы по крайней мере признать, что философствовать о культуре и критиковать массовую культуру есть практически одно и то же» [1, с. 68], и тот факт, что ценностные суждения всецело зависят от системы отсчёта, довольно сложно оценивать и интерпретировать отношения индивидов, органично вписанных в континуум современности.

Для описания нового типа человека А. Секацкий использует термин «хуматон», введённый Джейком Хорли и описывающий людей Матрицы. Хуматон отличается от классического субъекта как изнутри — редуцированной психологией и упрощённой процедурой становления, но и снаружи (ведь упрощённая модель сборки не имеет непреодолимых границ между внешним и внутренним). Многие исследователи современности описывают типаж нового человека, как «механический» и «бездушный», но А. Секацкий заявляет, что эта бездушность на поверку может оказаться куда более щадящей, чем душевность, за которую мы все так боремся. А отношение хуматона к человеку, как к вещи, может оказаться «хорошим отношением». Правда, эта дружелюбность нового человека не имеет характера волевого акта, поэтому не засчитывается самому себе в заслугу. А сравнивая новый проект человека с хайдеггеровским Dasein, Секацкий находит совпадающие параметры: зов совести (при отсутствии угрызений), забота (в форме озабоченности), которая, правда, чаще всего связана с «режимом подзарядки», с возобновлением ресурсов (денег, новостей и проч.). При этом в новом проекте полностью отсутствует заброшенность Dasein. Поскольку заброшенность представляет собой отклик на подозрительность, у хуматона она напрочь отсутствует. Не выявлена также сфера болтовни ("Gerede"), поскольку внутри континуума ей нечего противопоставить.

Ж. Бодрийяр [2] писал о том, что одна из характерных черт общества потребления по части профессионального знания — это культурная переподготовка. Действительно, если профессионал не хочет быть дисквалифицирован, ему необходимо постоянно обновлять багаж своих знаний. С одной стороны «переподготовка» связана с непрерывным прогрессом знаний. С другой стороны, термин неотвратимо наводит на мысли о «цикле» моды, где каждый должен в соответствии с каждым новым сезоном переодеваться/менять автомобили/предметы быта и проч. Здесь не идет речь ни о каком непрерывном прогрессе — мода хаотична и произвольна, тем не менее, она имеет характер принуждения. Бодрийяр задаётся вопросом, «не скрывает ли переподготовка знаний под научным прикрытием тот же тип ускоренной, вынужденной, произвольной реконверсии, что и мода, и не приводит ли она в действие на уровне знания и личностей то же «управляемое устаревание», какое цикл производства и моды налагает на материальные предметы» [2, с. 92]. Получается, что мы имеем такой же нерациональный процесс потребления, как и в случае с материальными объектами. Она становится объектом потребления в том же смысле, в котором она становится заменимой другими объектами и гомогенной им, она начинает подчиняться конкурентному спросу в той же степени, в которой и всякая другая категория объектов рождается благодаря этому спросу.

Современное общество представляет собой своеобразную структуру — сакральное без трансцендентного. А. Секацкий описывает [1] интересную тенденцию — начиная с 70-х годов специальные комиссии ЮНЕСКО «чистили» детскую литературу на предмет политкорректности, налегая в основном на сказки. На тот момент, в условиях доминирования классического субъекта, полностью задачу решить не удалось и негодование наследников Просвещения по поводу скрытого расизма, фаллоцентризма и чрезмерной жестокости главных героев осталось ни с чем. Но как только измерения ПСК становятся реальными, в сфере детской литературы происходят далеко идущие перемены. «Речь идёт о перемене тенденции, которая в качестве константы культурной трансляции были сформулированы ещё Роланом Бартом: произведения, создаваемые для взрослых и, как правило, имеющие у них успех, в скором времени (не превышающим двух поколений) опускаются в детскую литературу, где уже ведут стабильное, законсервированное существование... Экстраполируя очередную тенденцию дрейфа актуальной литературы своего времени в сферу гораздо более стабильного подросткового чтения, можно было предположить, что и тексты, всё ещё находящиеся под грифом «outrageous», тоже спустятся со временем в любознательным подросткам... Этого не случилось. То есть нельзя сказать, что дрейф прекратился вообще, но он был перекрёт куда более мощной контртенденцией прогрессирующего интереса взрослых... к детскому чтению и в особенности к детскому и подростковому видеоряду» [1. с. 135 — 136]. Наблюдая возросшую инфантильность взрослых, мы присутствуем при первых шагах готовящегося переворота — Джоан Роулинг — это всего лишь первая ласточка культурного преобразования. Сегодняшний пантеон героев «без задней мысли» совсем не сидит где-то в недостижимости, его легко можно увидеть с любой точки ПСК, что ещё раз подчеркивает отсутствие трансцендентного.

Благодаря повсеместному развитию Интернета сегодня довольно сложно говорить о культуре андеграунда в прежнем ключе. В узком смысле андеграунд, как форма бытования культуры в условиях мягкого тоталитаризма, безусловно, исчезает. Теперь, когда каждый человек получил возможность творить публично, социальные медиа превратились в бесплатные издательства и печатные станки для всех и каждого, с одной стороны культура андеграунда трансформируется и превращается в подпитку для массовой культуры, мейнстрима. Сама культура мейнстрима также перестаёт быть цельной, и в результате мы имеем андер-поп или овер-граунд. Если раньше сталкиваясь с пресыщенностью, массовая культура обращалась за вдохновением к культуре андеграунда, к искусству, необременённому вниманием широкой публики, на основе которого и создаётся новый мейнстрим, то теперь границы бесконечно размыты — как отличить андеграунд и действительно качественное искусство от масскульты?

Андеграундная культура или андеграунд (в переводе с англ. — подполье) представляет собой совокупность творческих направлений в культуре, которая противопоставляет себя массовой, популярной культуре, официальному искусству. История самого термина неразрывно связана с противодействием сильному государственному строю и цензуре, борьба за справедливость, истину. В принципе можно сказать, что в культуре так называемый академический андеграунд был двигателем прогресса привычного искусства. Но с появлением массовой культуры, общества потребления и растратированного искусства культура андеграунда стала позиционироваться как противоположность мейнстриму. Мейнстрим (от англ. — главный поток) представляет собой подавляющее большинство, довольное потребительскими ценностями, не обременённое больше ничем, кроме как желанием простого человеческого комфорта. Ярким примером подобного явления в его зачаточном виде может служить движение хипстеров и битников в 50-х в США.

Одним из самых ярких примеров подпольной культуры может служить деятельность непримиримой оппозиции ГДР. Из-за жёсткой цензуры и большого влияния церкви оппозиционная культура не могла распространяться на большие аудитории и территориальные пространства. А для обнародования некоторых произведений искусств, некоторым приходилось прибегать к покровительству церкви. В качестве примера печатной подпольной печати можно назвать журнал «Und», который на протяжении двух лет (с 1982 по 1984 год) выходил в Дрездене каждые 4 — 6 недель. Вторым примером подпольной культуры в ГДР может стать явление мейлarta (которое уходит корнями в 1960-е гг. в США): организатор выставки направлял по почте приглашения некоторой группе художников, приглашая их поучаствовать и направить готовые почтовые открытки с неким интернациональным месседжем. На организаторе лежала ответственность за организацию выставки, а художники трудились бесплатно, главное здесь было — донести месседж до аудитории. Ну, и конечно, оставалось только надеяться, что почту не вскроют.

Когда в конце 50-х годов в США была введена цензура на рисунки эротического характера с изображениями сцен насилия, большинство художников ушло в подполье. Они стали рисовать нарочито неаккуратные комиксы в упрощённо-психоделическом стиле о похождениях хулиганов и битников. Это кардинально отличалось от того, что создавали DC Comics и Marvel с их похождениями разнообразных спасателей-сверхгероев. Но именно в тот период Роберт Крамб придумывает серию комиксов о сексуальных похождениях «Кота Фрица», которая и завоевала любовь широкой публики и принесла автору мировую славу. Ещё один известный деятель андеграунда, Арт Шпигельман, в 70-х годах рисует серию антифашистских комиксов «Maus», где нацисты-коты и помогающие им в этом свиньи-поляки охотятся на мышей-евреев. В результате комикс превращается в полноценное искусство, а Шпигельман получает Пулитцеровскую премию.

Сегодня культуру андеграунда довольно сложно детектировать, поскольку в своём классическом видео она не является медиапригодной. Как только андеграунд попадает в медиасреду, он теряет свою изначальную причастность. Тем не менее, в каком-то смысле она имеет тенденцию к усилению. Поскольку медиасреда вносит транспарацию во все медиа процессы, символические потоки и в вектор общего повышения скоростей, андеграунд сегодня представляет собой реакцию на все эти процессы. Можно сказать, что предельным основанием сегодняшнего андеграунда является сама человеческая экзистенция, которая основана на сопротивлении любому универсализму [3 — 6].

Сегодня зачастую мы имеем дело с бессюжетным потоком сознания, который выплёскивается в нерифмованную, бессодержательную поэзию, которую почему-то называют «андеграундной», любой фильм, если он не снят в Голливуде, автоматически становится «арт-хаусом», а отсутствие мастерства в живописи прячется за отрицание формы. Несомненно, в России сегодня существует официальная культура оппозиции и андеграунда, проявляющаяся в двух основных формах: отрицание власти действующей власти и, наоборот, «патриотическое искусство». Только

проблема заключается в том, что благодаря социальным медиа и то и другое становится модным. Если ты не причисляешь себя к оппозиции или не ратуешь за «православие, самодержавие, нацию», то тебя автоматически причисляют к людям, которым безразлична судьба своей Родины. Чаще всего художник волею судьбы выталкивается в политическое пространство, поскольку иным способом в современном мире ему своё присутствие никак не зафиксировать. В современной России мы наблюдаем картину, которая происходила и продолжает происходить в Европе.

Библиографический список

1. Секацкий А. *Последний виток прогресса*. Санкт-Петербург, 2012.
2. Бодрийяр Ж. *Общество потребления*. La société de consommation: ses mythes et ses structures (1970, рус. перевод 2006 г.)
3. Засурский Я. От электронного общества к мобильному. *Информационное общество*. 2008; № 5-6.
4. Савчук В. Медиа внутри нас. *Медиафилософия*. Санкт-Петербург, 2011.
5. Günter T. *Essential Aspects of Subculture Periodicals in the GDR and their Place in Cultural History*. 2008.
6. Hjarvard S. The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change. *Nordicom Review*. 2008; 29.

References

1. Sekackij A. *Poslednij vitok progressa*. Sankt-Peterburg, 2012.
2. Bodriyar Zh. *Obschestvo potrebleniya*. La société de consommation: ses mythes et ses structures (1970, rus. perevod 2006 g.)
3. Zasurskij Ya. Ot `elektronnogo obschestva k mobil'nomu. *Informacionnoe obschestvo*. 2008; № 5-6.
4. Savchuk V. Media vnutri nas. *Mediafilosofiya*. Sankt-Peterburg, 2011.
5. Günter T. *Essential Aspects of Subculture Periodicals in the GDR and their Place in Cultural History*. 2008.
6. Hjarvard S. The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change. *Nordicom Review*. 2008; 29.

Статья поступила в редакцию 27.12.17

УДК 811.161.1

Sui Ying, postgraduate, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: suy1989@mail.ru
Shaklein V.M., Head of Department, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Academic of the Russian Academy of Natural Sciences, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: vmshaklein@bk.ru

CHINESE WORDS-REALIA IN RUSSIAN JOURNALISTIC TEXTS. The article explores problems of the transfer of Chinese words-realia in Russian journalistic texts. Representative Chinese words-realia used in Russian periodicals are collected and classified. In the article the authors make the first attempt to study, examine and analyse methods of transferring words-realia from Chinese to Russian. The advantages and disadvantages of methods of transferring the Chinese words-realia in Russian journalistic texts are characterised. The article not only complements the study of the Chinese words-realia but also represents a theoretical justification for the study of words-realia.

Key words: words-realia, mode of transmission, journalistic text, national culture, transliteration, calibration, descriptive or explanatory transmission.

Суй Ин, аспирант, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: suy1989@mail.ru
В.М. Шаклеин, д-р филол. н., проф., академик РАН, Российский университет дружбы народов, г. Москва,
 E-mail: vmshaklein@bk.ru

КИТАЙСКОЕ СЛОВО-РЕАЛИЯ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

В статье исследуются проблемы передачи китайских слов-реалий в русскоязычных публицистических текстах. Собраны и классифицированы представительные китайские слова-реалии, которые были использованы в русскоязычных периодических изданиях, освещающие китайскую тематику. Рассмотрены и проанализированы способы передачи слов-реалий с китайского языка на русский язык. В работе впервые делается попытка исследовать, проанализировать способы передачи китайских слов-реалий с китайского языка на русский. Охарактеризованы преимущества и недостатки этих способов передачи в русскоязычных публицистических текстах. Данная статья не только дополняет исследование китайских слов-реалий но и представляет собой теоретическое обоснование для исследования проблем слов-реалий.

Ключевые слова: слово-реалия; способ передачи; публицистический текст; национальная культура; транслитерация; калькирование; описательная или разъяснительная передача.

Введение

Стремительно развивающиеся в последние несколько десятилетий китайско-российские отношения в различных сферах отразились, в том числе, и в языковой сфере. В русский язык активно проникает китайская лексика в виде слов-реалий, которые в свою очередь вызывают интерес не только у носителей русского языка, но и у изучающих этот язык иностранцев, и одновременно представляют значительные трудности при их усвоении. При общении возникает языковой барьер своего рода. Слова-реалии, как известно, обусловлены культурными различиями строения языков культурной информации, которые они содержат. Каждый из этих языков несет в себе информацию о современной жизни, старинных обычаях, религиозных убеждениях, истории и культуре своей страны. Ввиду этого происходят несовпадения в семантике между китайскими и русскими словами, особенно сло-

вами-реалиями. В связи с этим исследование проблем передачи китайского слова-реалии в современном русском языке весьма актуально.

В середине XX в. некоторые авторы (например, Г.В. Шатков (1952) [1], А.В. Федоров (1953) [2], Г.В. Чернов (1958) [3]), наряду с реалиями используют другой термин «безэквивалентная лексика». А.Е. Супрун рассматривает реалии как «экзотическую» лексику [4]. Реалии также рассматриваются в работах Г.Д. Томахина (1988) [5], Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова (1990) [6], В.С. Виноградова (2001) [7].

С точки зрения авторов статьи, вслед за Г.Д. Томахиным реалию можно рассматривать с двух сторон: «1) как предмет, понятие, явление, характерное для истории, культуры, быта, уклада того или иного народа, страны и не встречающееся у других народов; 2) как слово, обозначающее такой предмет, понятие, яв-

ление, а также словосочетание (обычно – фразеологизм, пословица, поговорка, присловие), включающее такие слова» [5, с. 11].

Слова-реалии входят в состав слов тех или иных культурных категорий, и обозначают прямую или косвенную рефлексию национальной культуры. Как отмечает В. фон Гумбольдт, всякая культура национальна, ее национальный характер выражен в языке посредством особого видения мира. Правильное понимание и употребление китайских слов-реалий в русском языке способствует не только более точному и эффективному усвоению китайской лингвокультуры, но и улучшению качества коммуникации в сфере экономики, культуры, искусства, в том числе и в преподавании китайского языка. Таким образом, статья представляет собой теоретическое обоснование для исследования проблем слов-реалий в аспекте ее функционирования в русском языке.

Проанализировав статьи из известных электронных русскоязычных изданий – «Российской газеты», «ТАСС», «РИА Новости», «России Сегодня», «CHINA.INC» и др., нами выделено четыре наиболее частотные группы китайских слов-реалий: сетевые неологизмы; китайские слова-реалии, отражающие общественную, экономическую и культурную жизнь страны; китайские слова-реалии, обозначающие общественно-политические системы страны; китайские фразеологизмы. С точки зрения семантики, их можно подразделить на языковые единицы, отражающие общественные, экономические и политические отношения, а также национальную культуру. Они могут быть представлены в виде отдельных слов, к примеру, сетевые неологизмы – 光棍节 [Гуангуньцзе] 'День холостяка и одиноких сердец' / 'Гуангуньцзе' [8], 相亲角 [Сянцинцзяо] 'Брачный рынок' [9], фразеологизм – 众志成城 [Чжунчжичэнчэн] 'общие чаяния – общие силы' [10].

Как известно, одна из важнейших функций публицистического текста – информационная. Журналисты-международники стремятся точно и достоверно передавать информацию новой группе читателей иноязычного языка, чтобы эффективно осуществлялась адаптация публицистических текстов исходного языка (ИЯ) для читателей, владеющих переводящим языком (ПЯ). Принимая во внимание уникальность семантики китайских слов-реалий, их сложность для передачи, в данной статье рассмотрены значения некоторых из китайских слов-реалий методом сопоставительно-семантического анализа, определены расхождения между значениями слов-реалий в русском и китайском языках, также и установлены способы передачи китайских слов-реалий в русскоязычных газетах.

Следует отметить, что исследованием слов-реалий занимались многие ученые-переводоведы, такие как А.В. Федоров, Г.Д. Томахин, В. Россельс.

Основная часть

Г.Д. Томахин, изучив в своей работе «Реалии-американизмы» вопрос о способах передачи слов-реалий, выделил некоторые способы передачи слов-реалий: транслитерация, калькирование, описательная или разъяснительная передача и т. д.

В процессе передачи слов-реалий с китайского языка на русский, часто используется способ транслитерации. Например, «правительство жестко контролирует обязательное изучение общепринятого языка – «путунхуа»» [11]. В вышеуказанном примере китайское слово-реалия 普通话 [путунхуа] 'официальный диалект китайского языка' передается с помощью транслитерации и без описательного перевода или комментария. Как отмечает Е.В. Бреус: «в принимающей культуре подобные иноязычные понятия нередко заимствуются вместе с их наименованиями (имя собственное, название государственных учреждений, учебных заведений и т. п.) и представлены словами, которые прочно обосновались в системе переводящего языка. Они обычно передаются на формальном уровне посредством методов транскрипции, транслитерации» [12, с. 145].

Хотя транслитерация (транскрипция) в полной мере сохраняет культурные свойства китайского языка, серьезным недостатком этого способа является то, что при передаче появляются непривычные и малопонятные слова. Именно поэтому следует отметить, что в транслитерации (транскрипции) также часто используется такой переводческий прием, как комментарий – описание, ибо в некоторых случаях читатель целевого языка без описательного перевода или комментария не может полностью осознать смысл китайского слова-реалии.

Приведем пример, «программа включает капитальный ремонт более 230 тыс. ответшалых частных домов в центре Пекина, а ряд традиционных жилых строений – «сыхэюаней» / «дворов о четырех углах» – будут перестроены полностью» [13].

В этом примере присутствует китайское слово-реалия 四合院 [Сыхэюань] 'сыхэюаней' или 'дворов о четырех углах', передающееся также с помощью транскрипции, но не имеющее широкого распространения в ПЯ и поэтому требующее дополнительных пояснений (комментария или описательного перевода). Стоит отметить, что также используется транслитерация для передачи китайских слов-реалий. К примеру, слово 光棍节 [Гуангуньцзе] 'День холостяка и одиноких сердец' / 'гуангуньцзе' [8], и слово 春运 [Чунъюнь] 'новогодние пассажироперевозки' / 'Чунъюнь' [14].

Калькирование представляет собой воспроизведение комбинаторного состава слова. Суть калькирования заключается в том, что «составные части безэквивалентной единицы (морфемы безэквивалентного слова или лексемы безэквивалентного словосочетания) заменяются их буквальными соответствиями на языке перевода» [7, с. 149]. Например, слово-реалия 三十六计 [Саньшилюцзи] 'Тридцать шесть стратагем' передается на русский как «Тридцать шесть стратагем», под которым понимается «военные хитрости» [15]. Данное слово-реалия состоит из двух частей: числительное 三十六 [Саньшилю] 'Тридцать шесть' и существительное 计 [Цзи] 'стратагема'. Слово-реалия 三十六计 [Саньшилюцзи] 'Тридцать шесть стратагем' в качестве названия китайской классической военной книги известна не только в Китае, но и в России, поэтому она представляет собой общеизвестную реалию.

Таким образом, калькирование применяется тогда, когда нужно передавать первоначальное значение китайского слова-реалии. Передача должна соответствовать правилам русского языка. Например, слова-реалии 一带一路 [Идайилу] 'Один пояс, один путь' и 一国两制 [Иголянчжи] 'Одна страна – две системы' [16; 17].

С одной стороны, способ калькирования раскрывает свое преимущество тем, что он обеспечивает известное распространение в языке передачи, с другой стороны – кальки иногда могут восприниматься носителями языка передачи как непривычные или даже нарушающие нормы ИЯ.

Когда в языке передачи отсутствует эквивалентное или вариантное соответствие слову ИЯ, чаще всего используется описательная или разъяснительная передача. Описательная или разъяснительная передача слова-реалии применяется в тех случаях, когда безэквивалентная единица оригинала мало известна реципиенту передачи. В таких случаях слова-реалии не передается аналогичной единицей языка. Описательной передачей передаются слова, обозначающие специфические реалии, а именно – создание нового слова или словосочетания. Например, «77-летний артист побывал на брачном рынке в Шанхае» [9]. Если в этом примере китайское слово-реалию 相亲角 [Сянцинцзяо] 'Брачный рынок' перевести буквально, то получится «свидание вслепую угол». Ни на грамматическом, ни на семантическом уровнях, русским читателям эта передача понятна не будет. В этом случае при передаче слова-реалии 相亲角 [Сянцинцзяо] необходимо воспользоваться описанием, ибо именно посредством описания отражается полно смысл данной реалии.

Суть описательной или разъяснительной передачи заключается в раскрытии значения лексической единицы ИЯ при помощи ее дефиниции (определения) на ПЯ. Приведем другой пример – 双十一 [Шуаншии] 'День холостяков или 11-го числа 11-го месяца'. «День холостяков в Китае символически празднуется 11-го числа 11-го месяца. В этот праздник интернет-магазины устраивают для своих покупателей масштабные распродажи» [18]. Примечательно, что слово-реалия 双十一 [Шуаншии] обозначает не только День холостяков или 11-го числа 11-го месяца, но и китайский «торговый карнавал» с большими скидками. Таким же образом, при передаче слова-реалии 兵马俑 [Бинмаюн] 'Терракотовая армия' и фразеологизма 众志成城 [Чжунчжичэнчэн] 'общие чаяния – общие силы' применяется описательная или разъяснительная передача [19].

Преимущество описательной или разъяснительной передачи состоит в том, что с ее помощью передается адекватно оригинальный смысл. Вместе с тем, ее недостаток тоже очевиден: слово-реалия передается достаточно пространством описанием.

Заключение

На основе проведенного исследования мы приходим к выводу, что при передаче слова-реалии с китайского языка на русский, чаще всего используется транслитерация, калькирование, описательная или разъяснительная передача.

В ПЯ иноязычные понятия нередко заимствуются вместе с их наименованиями, и используется транслитерация. Недостат-

ком этого способа является то, что при передаче появляются не привычные и малопонятные слова.

Калькирование применяется в случае, когда нужно передать первоначальное значение китайского слова-реалии, и передача должна соответствовать правилам русского языка. Преимущество этого способа заключается в том, что он обеспечивает известное распространение в языке передачи. Наряду с этим, кальки иногда могут восприниматься носителями языка передачи как непривычные или даже нарушающие нормы ИЯ.

Когда в языке передачи отсутствует эквивалентное или вариатное соответствие слову ИЯ, используется описательная или разъяснительная передача. Описательной передачей передаются слова, обозначающие специфические реалии, а именно – создание нового слова или словосочетания.

Преимущество описательной или разъяснительной передачи состоит в том, что этим способом осуществляется адекватная передача оригинального смысла. Вместе с тем, его недостаток тоже очевиден: слово-реалия передается достаточно пространно описанием.

С 90-х годов XX века в Китае языковые единицы с национально-культурным компонентом (китайские слова-реалии) вызвали глубокий интерес у китайских ученых. Основываясь на данной ситуации, авторами впервые делается попытка исследовать преимущества и недостатки способов передачи китайских слов-реалий с китайского языка на русский язык. Данная статья не только дополняет исследования китайских слов-реалий но и представляет собой теоретическое обоснование для исследований проблем слов-реалий.

Библиографический список

1. Шатков Г.В. *Перевод русской безэквивалентной лексики на норвежский язык*. Диссертация... кандидата филологических наук. ВИАИ, Москва, 1952.
2. Федоров А.В. *Введение в теорию перевода*. Москва: Изд. лит. на иностр. яз., 1953.
3. Чернов Г.В. *Вопросы перевода русской безэквивалентной лексики на английский язык*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1958.
4. Супрун А.Е. «Экзотическая» лексика. *Филологические науки*. Москва, 1958; 2: 52 – 54.
5. Томахин Г.Д. *Реалии-американизмы*. Москва: Высшая школа, 1988.
6. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва, 1990.
7. Виноградов В.С. *Введение в переводоведение*. Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
8. Манукян Ж. 2015. «РИА Новости». *Alibaba в «День холостяка» продала за 12 минут товаров на \$1,57 млрд. Пекин*. Available at: <https://ria.ru/economy/20151111/1318482566.html>
9. Валова А. 2016 «2x2.su». *Актер, сыгравший Гэндальфа, пытался найти себе жену на рынке в Китае*. Шанхай. Available at: <https://2x2.su/society/news/akter-sygravshiy-gendalfa-pytalsya-nayti-sebe-zhen-99178.html>
10. Путин В. 2012. Пекин. Россия и Китай: новые горизонты сотрудничества. *Российская газета*. Москва. Available at: <https://rg.ru/2012/06/05/putin-statia-site.html>
11. Соловьев Е. 2010. В Китае народностей много, но язык общий. *Российская Газета*. Available at: <https://rg.ru/2010/09/20/kitay.html>
12. Бреус Е.В. *Курс перевода с английского языка на русский*. Учебное пособие. «Р. Валент» М., 2010.
13. Гаврикова И. 2013. Власти Пекина приняли проект реконструкции старых жилых кварталов в городе. Пекин. «ТАСС» (Телеграфное агентство Советского Союза) Available at: <http://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/553896>
14. Булатов И. 2017. В Китае начался сезон рекордных новогодних пассажироперевозок «Чуньюнь». *РИА Новости*. Available at: <https://ria.ru/world/20170113/1485622629.html>
15. Герасимов И. 2015 «CHINA.INC» – информационно-аналитический портал о Китае. Военные хитрости: 36 китайских стратем. Available at: http://china-inc.ru/news/voennye_khitrosti_36_kitajskikh_stratagem/2015-01-30-238
16. Муди Э. 2017. Открыты для идей. Инициатива «Один пояс – один путь» может создать новый тип глобализации. *Российская Газета*. Available at: <https://rg.ru/2017/05/11/initiativa-odin-poyas-odin-put-predlozhit-novyy-tip-globalizacii.html>
17. Манукян Ж. 2017 Си Цзиньпин: в Гонконге сохраняется принцип «одна страна – две системы». Пекин. *Россия Сегодня*. Available at: <https://ria.ru/world/20170701/1497645512.html>
18. Баландин Р. 2015. Объем интернет-продаж в «День холостяка» в Китае составил рекордные \$14,5 млрд. Пекин. «ТАСС» (Телеграфное агентство Советского Союза). Available at: <http://tass.ru/ekonomika/2428586>
19. Бондаренко А. 2016. Почему в Китае спорят о причастности греков к Терракотовой армии. *Российская газета*. Available at: <https://rg.ru/2016/10/20/reg-dfo/pochemu-v-kitae-sporiat-o-prichastnosti-grekov-k-terrakotovoj-armii.html>

References

1. Shatkov G.V. *Perevod russkoj bez`ekvivalentnoj leksiki na norvezhskij yazyk*. Dissertaciya... kandidata filologicheskix nauk. VIIYa, Moskva, 1952.
2. Fedorov A.V. *Vvedenie v teoriyu perevoda*. Moskva: Izd. lit. na inostr. yazy., 1953.
3. Chernov G.V. *Voprosy perevoda russkoj bez`ekvivalentnoj leksiki na anglijskij yazyk*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskix nauk. Moskva, 1958.
4. Suprun A.E. «Ezoticheskaya» leksika. *Filologicheskie nauki*. Moskva, 1958; 2: 52 – 54.
5. Tomahin G.D. *Realii-amerikanizmy*. Moskva: Vysshaya shkola, 1988.
6. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kul'tura: Lingvostрановедение v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva, 1990.
7. Vinogradov V.S. *Vvedenie v perevodovedenie*. Moskva: Izdatel'stvo instituta obshchego srednego obrazovaniya RAO, 2001.
8. Manukyan Zh. 2015. «RIA Novosti». *Alibaba v «Den' holostyaka» prodala za 12 minut tovarov na \$1,57 mlrd. Pekin*. Available at: <https://ria.ru/economy/20151111/1318482566.html>
9. Valova A. 2016 «2h2.su». *Akter, sygravshij G'endal'fa, pytalsya najti sebe zhenu na rynke v Kitae*. Shanhaj. Available at: <https://2x2.su/society/news/akter-sygravshiy-gendalfa-pytalsya-nayti-sebe-zhen-99178.html>
10. Putin V. 2012. Pekin. Rossiya i Kitaj: novye gorizonty sotrudnichestva. *Rossiyskaya gazeta*. Moskva. Available at: <https://rg.ru/2012/06/05/putin-statia-site.html>
11. Solov'ev E. 2010. V Kitae narodnostej mnogo, no yazyk obschij. *Rossiyskaya Gazeta*. Available at: <https://rg.ru/2010/09/20/kitay.html>
12. Breus E.V. *Kurs perevoda s anglijskogo yazyka na russkij*. Uchebnoe posobie. «R. Valent» M., 2010.
13. Gavrikova I. 2013. Vlasti Pekina prinyali proekt rekonstrukcii staryh zhilyh kvartalov v gorode. Pekin. «TASS» (Telegrafnoe agentstvo Sovetskogo Soyuz) Available at: <http://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/553896>
14. Bulatov I. 2017. V Kitae nachalsya sezon rekordnyh novogodnih passazhiroperevozok «Chun'yun'». *RIA Novosti*. Available at: <https://ria.ru/world/20170113/1485622629.html>
15. Gerasimov I. 2015 «SHINA.INC» – informacionno-analiticheskij portal o Kitae. Voennye hitrosti: 36 kitajskikh stratagem. Available at: http://china-inc.ru/news/voennye_khitrosti_36_kitajskikh_stratagem/2015-01-30-238
16. Mudi 'E. 2017. Otkryty dlya idej. Inicijativa «Oдин poyas – oдин put'» mozhет sozdat' novyj tip globalizacii. *Rossiyskaya Gazeta*. Available at: <https://rg.ru/2017/05/11/initiativa-odin-poyas-odin-put-predlozhit-novyy-tip-globalizacii.html>
17. Manukyan Zh. 2017 Si Czin'pin: v Gonkongе sohranyaetsya princip «odna strana – dve sistemy». Pekin. *Rossiya Segodnya*. Available at: <https://ria.ru/world/20170701/1497645512.html>
18. Balandin R. 2015. Ob'em internet-prodazh v «Den' holostyaka» v Kitae sostavil rekordnye \$14,5 mlrd. Pekin. «TASS» (Telegrafnoe agentstvo Sovetskogo Soyuz). Available at: <http://tass.ru/ekonomika/2428586>
19. Bondarenko A. 2016. Pochemu v Kitae sporyat o prichastnosti grekov k Terrakotovoj armii. *Rossiyskaya gazeta*. Available at: <https://rg.ru/2016/10/20/reg-dfo/pochemu-v-kitae-sporiat-o-prichastnosti-grekov-k-terrakotovoj-armii.html>

Статья поступила в редакцию 19.01.18

УДК 894.332

Sultanmuratov A.M., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Literature of Peoples of Dagestan, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: ansaraga@mail.ru*

Zakar'yaeva L.A., *MA student, Philological Faculty, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: ansaraga@mail.ru*

ON RELIGIOUS AND MORAL VIEWS OF ABUSUFYAN AKAYEV (ON THE BASIS OF THE ANALYSIS OF THE POEM "ADMONITIONS FOR CHILDREN"). The subject of the research is the conception of religious-moral views of a famous Kumyk educator, a scholar, and writer of the first half of the twentieth century – Abusufyan Akayev. The issue is considered on the basis of a poem "Admonitions for Children", which has a status of a key text not only among the works of the author, but within the whole educational Kumyk literature. The central point in the analyzed work is an idea of a perfect man. The way to perfection is considered by the Kumyk author from the perspective of the Muslim enlightenment, i.e. according to him, it is the connection of religion with education and science. The authors of the article also draw attention to the linguistic features and the fine-art medium of the poem in question.

Key words: literature, Kumyk, morality, education, religious, humanities, poem.

А.М. Султанмуратов, канд. филол. наук, зав. каф. литератур народов Дагестана, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: ansaraga@mail.ru

Л.А. Закарьяева, магистрант 1 года обучения филологического факультета, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: ansaraga@mail.ru

О РЕЛИГИОЗНО-НРАВСТВЕННЫХ ВЗГЛЯДАХ АБУСУФЬЯНА АКАЕВА (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ «НАСТАВЛЕНИЯ ДЕТЯМ»)

В статье исследуется вопрос, связанный с религиозно-нравственными взглядами известного кумыкского просветителя, учёного, писателя первой трети XX века Абусуфьяна Акаева. Данный вопрос раскрывается на основе анализа стихотворения «Наставления детям», занимающего видное место не только в творчестве исследуемого автора, но и во всей кумыкской просветительской литературе. Центральное место в анализируемом произведении занимает представление о совершенном человеке. Путь к совершенству кумыкский автор видит с позиций мусульманского просветительства, а именно – через соединение религии с образованием, наукой. Авторами статьи также исследуются языковые особенности и изобразительно-художественные средства анализируемого стихотворения.

Ключевые слова: литература, кумыкский просветитель, нравственность, просветительский, религиозный, наука, стихотворение.

На начало XX столетия приходится расцвет кумыкской просветительской литературы, одним из ярких представителей которой был Абусуфьян Акаев. Наряду с Магомед-Эффенди Османовым, Манаем Алибековым, Нухаем Батырмурзаевым, Шихаммат-кадием из Эрпели, Темирбулатом Бейбулатовым и другими кумыкскими просветителями он явился достойным продолжателем гуманистических и просветительских традиций мусульманского Востока. В самом конце 1929 года, став одной из первых политических жертв эпохи сталинизма в Дагестане, Абусуфьян был сослан в Котласский лагерь и объявлен «врагом народа». После этого в кумыкском литературоведении несколько десятилетий имя писателя либо умалчивалось, либо имели место резко отрицательные отзывы о нем, о его творческом наследии. Так, известный кумыкский, дагестанский критик Камиль Султанов в своей книге «Литература кумыков» даже после официальной его реабилитации писал: «Все же все усилия и весь талант Абусуфьяна были направлены на распространение среди народа религиозной литературы» [1, с. 103].

Стихотворение «Наставления детям», без всякого преувеличения, занимает видное место не только в творчестве самого А. Акаева, но и во всей кумыкской просветительской литературе. Стихотворение предваряет небольшое предисловие автора, из которого видно, что поводом к написанию данного произведения послужил его трёхлетний сын. Причина же, на наш взгляд, заключалась в другом, а именно – в просветительских воззрениях самого автора. Литературовед А.-К.Ю. Абдуллатипов пишет: «Основные надежды они (кумыкские просветители – А.С., Л.З.) возлагали на молодое поколение, которое, по их глубокому убеждению, предстояло им вырастить и воспитать в духе преданности идеям служения народу» [2, с. 61]. А. Акаев, как убеждённый просветитель, истинный патриот своего народа, заботился о будущем не только собственного сына, но и всего подрастающего поколения. В пользу такого утверждения говорит и само название стихотворения – «Наставления детям», то есть автор свое произведение адресовал не конкретно своему сыну, а всем детям.

Центральное место в анализируемом стихотворении А. Акаева занимает представление о совершенном человеке. Путь к совершенству поэт видит с позиций мусульманского просветительства, а именно – через религию, нравственность, образование, науку. Именно в этом проявляется специфика просветительства мусульманского Востока. Как известно, мусульманские просвети-

тели находились в отличных от европейских просветителей отношениях с религией. Для европейских просветителей была характерна резкая антирелигиозная направленность, просветители же мусульманского Востока имели более тесные взаимоотношения с религией. В этой связи исследователь Р. Юсуфов пишет: «... Внутренняя сложность коллизии состояла в соединении исламского рационализма с идеями новоевропейского гуманизма ... новый художественный мир возник в литературах Востока на базе слияния исламской эстетики «обожения» мира с онтологической философией бытия и сознания европейского «Просвещения» [3, с. 234 – 235].

Свое стихотворение А. Акаев начинает с двустипийного обращения к своему сыну. Необычна для кумыкского языка сама форма обращения: оно дано в форме третьего лица:

*Атане айта, зшит, Мугьаммад-Аввал,
Васияты сагъа, сен этме мугьмал.
Отец (твой) говорит, услышь, Мухаммад-Аввал,
Завещание (его) тебе, ты не пренебрегай.*

(Здесь и далее подстрочные переводы наши)

После этого двустипийный идёт перечисление непосредственно самих наставлений. На первое место автор выдвигает науку, её он ставит превыше всего. А. Акаев в лице своего сына предостерегает все подрастающее поколение в том, чтобы время не было потрачено впустую. Поэт убежден, что время дороже золота.

*Алтундан сыйлы, бил гьар сагъатынганы,
Пайдасыз йиберме, тут саниатынганы.
Дороже золота знай каждый (свой) час,
Без пользы не проводи, выбери (свою) профессию.*

Как человек глубоко верующий, А. Акаев говорит о том, чтобы каждый человек, прежде всего, осознавал собственную суть, чтобы он всегда помнил о Сотворившем его. Поэтому он призывает неукоснительно соблюдать заповеди Творца. Перечислив четыре главных из них (служить Богу, всегда помнить о смерти, бояться Бога, не мучить другого), автор напоминает, что их соблюдение отвечает пути шариата. После соблюдения Божьих заповедей поэт говорит о необходимости признания пророка (имеется в виду Мухаммад). Все же главное место в стихотворении «Наставления детям» занимают рассуждения автора не о религиозных проблемах, а о проблемах нравственности. А. Акаев останавливается на подробной характеристике двух человеческих пороков: чванства и лицемерия. Предостерегая людей от

гордыни, высокомерия, он утверждает, что эти качества присущи только людям порочным, но не совершенным. Здесь автор очень удачно использует художественные приемы олицетвления и олицетворения: человека чванливого, высокомерного он уподобляет бесплодному дереву, а саму гордыню уподобляет живому существу.

*Емиши бар терек – алаша герек,
Даим оьрге багъар емишсиз терек.
Плодоносящее дерево должно быть низким,
Постоянно ввысь устремлено бесплодное дерево.*

Раскрывая суть лицемерия, А. Акаев называет три его признака: предательство, обман, невыполнение своих обещаний. Причем он не ограничивается только простым их перечислением, а в краткой форме говорит об отрицательных последствиях каждого из них. Так, по глубокому убеждению кумыкского просветителя, обман приводит к тому, что человек теряет уважение, авторитет в обществе, невыполнение же своих обещаний приводит к бесчеловечности.

А. Акаев убежден, что для совершенства человеку нужна не только духовная чистота, но и чистота телесная. Предостерегая от излишнего переизбытка, он говорит о необходимости эпизодического голодания. Чревоугодие, по мнению автора, способствует уничтожению светлых идей. Для лучшего раскрытия своей идеи поэт использовал кумыкскую пословицу, которая очень удачно вписывается в художественную ткань произведения:

*Ашамакъны бил сен яшамакъ учун,
Тюгюлдюр яшамакъ ашамакъ учун.
Знай ты еду, чтобы жить,
А не жить, с тем чтобы есть.*

Много места в стихотворении уделено проблемам учебы, знания, науки. Подчеркнув значение науки для общества, А. Акаев подробно расписывает тернистый путь к ней. По глубокому убеждению автора «Наставления детям», чтобы по-настоящему овладеть наукой, человеку порой необходимо идти и на определенные жертвы. Иногда ему даже приходится терять свой авторитет, почёт:

*Гъар-бир затдан илму сыйлыдыр, амма
Сыйсызлыкъда тюгюл болмайсан алма.
Наука превыше всего, однако
Только потеряв почёт, можешь овладеть (ею).*

Вставшего на путь знаний, науки ученика, А. Акаев предостерегает от того, чтобы тот не находился в постоянных заботах о своем внешнем виде, об одежде. Человеку же занятому только лишь этим, по утверждению автора, устанавливается цена, рав-

ная его одежде. Ученика поэт предостерегает и от того, чтобы тот не превратился в донжуана. Он считает, что донжуанский путь ведет к тому, что человек вынужден бывает терять свое достоинство. Поэтому А. Акаев призывает ученика быть прежде всего Человеком. Он перечисляет пять случаев, где проверяется человечность: 1) во время путешествия; 2) по соседству; 3) в ходе торговли; 4) по способности своевременно вернуть долг; 5) по верности своему обещанию. Автор не просто называет эти случаи, а в краткой форме дает свои наставления по каждому из них. После раскрытия содержания каждого из этих случаев, А. Акаев еще раз напоминает, что человечность проявляется именно в них, а не в том, чтобы молиться и хоть сто раз совершать хадж. Кумыкский автор убежден в том, что без человечности молитва и хадж не больше, чем какие-то пустые телесные действия [4 – 7]. Неслучайно такую молитву он в своем стихотворении характеризует словами «падать-вставать».

*Адамны яхшысы бу беш де ерде
Билинир, оьзгесин ахтарма бир де.
Масжидде йыгъыл-тур этмакъ учун да,
Билинмес юз гъажгъа гетмакъ учун да.
Человечность в этих пяти случаях
Проявится, о другом не спрашивай.*

В том чтобы «падать-вставать» в мечети, не проявится, И в том чтобы хоть сто раз совершать хадж.

В последних трех четверостишиях стихотворения А. Акаев опять обращается к своему сыну Мухаммад-Аввалу. Из этого обращения видно, что в связи со смертью сына автор вынужден прервать свои наставления. На наш взгляд, это сознательный ход поэта, предпринятый им с тем, чтобы показать бесконечность пути человека к своему совершенству, бесконечность самих наставлений.

В целом язык стихотворения «Наставления детям» А. Акаева отличается афористичностью. С предельной краткостью в оригинальной, художественно-заостренной, запоминающейся форме поэт сумел выразить свои мысли о совершенном человеке, о проблемах религии, нравственности, науки, образования, воспитания и т. д.

*Оьктемликни юрютмес камил гиши,
Нукъсан гишини шол болур иши.
Чванством не отличается человек совершенный,
Порочных людей это удел.*

И таких выразительных суждений, многие из которых давно вошли в общий пословичный фонд кумыков, в анализируемом стихотворении немало.

Библиографический список

1. Султанов К.Д. *Литература кумыков*. Махачкала, 1964. (на кум. яз.).
2. Абдуллатипов А.-К.Ю. *История кумыкской литературы (до 1917 года)*. Часть I. Махачкала, 1995.
3. Юсуфов Р.Ф. *История философия и литературный процесс: Средние века и Новое время*. Москва, 1996.
4. Абдуллатипов А.-К.Ю., Гусейнов М.А., Шаббаева Л.А.-К. *История кумыкской литературы*. Том I. Литература досоветского периода Махачкала, 2015.
5. Абусуфьян Акаев: эпоха, жизнь и творчество. Махачкала, 2012.
6. Акаев А. *По пути пророка*. Т. I. Махачкала, 1993 (на кум. яз.).
7. Гусейнов М.А. *Национальная литература кумыков (вторая половина XX – начало XX века)*. Махачкала, 2012.

References

1. Sultanov K.D. *Literatura kumykov*. Mahachkala, 1964. (na kum. yaz.).
2. Abdullatipov A.-K.Yu. *Istoriya kumyjskoj literatury (do 1917 goda)*. Chast' I. Mahachkala, 1995.
3. Yusufov R.F. *Istoriya filosofiya i literaturnyj process: Srednie veka i Novoe vremya*. Moskva, 1996.
4. Abdullatipov A.-K.Yu., Gusejnov M.A., Shabaeva L.A.-K. *Istoriya kumyjskoj literatury*. Tom I. Literatura dosovetskogo perioda Mahachkala, 2015.
5. Abusuf'yan Akaev: 'epoha, zhizn' i tvorchestvo. Mahachkala, 2012.
6. Akaev A. *Po puti proroka*. T. I. Mahachkala, 1993 (na kum. yaz.).
7. Gusejnov M.A. *Nacional'naya literatura kumykov (vtoraya polovina XX – nachalo XX veka)*. Mahachkala, 2012.

Статья поступила в редакцию 16.01.18

УДК 821.161.1

Uzdeyeva T.M., senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, Chechen State University (Grozny, Russia),
E-mail: uzlipat066@mail.ru

PREJUDICE OF THE ENVIRONMENT AND THE WOMEN'S ISSUE IN THE STORY "A QUIET VOICE. THE STORY OF A GIRL" BY N.G. CHERNYSHEVSKY. Chernyshevsky's story, included in the Siberian cycle of the writer's works, is analyzed for the first time. The manner of the narration of the story is revealed. The problem of women's emancipation is given through the prism of the fate of the main character Lisa Svilina. The writer's materialist-rational view of the women's question is established as one of the variants of his solution. The genre specificity of the story is indicated. The author concludes that the work of N.G. Chernyshevsky tells

about the worsening of the problem of female emancipation in Russian society – the issue that bothered him since the young age and that was raised in 60-s in the novel “What is to be done?”. The writer manages to tell about another woman's fate in the genre of a psychological narrative.

Key words: female emancipation, rationality, confession, psychologism, morality, morality.

Т.М. Уздеева, доц. каф. русской и зарубежной литературы, Чеченский государственный университет, г. Грозный, E-mail: uzlipat066@mail.ru

ПРЕДРАССУДКИ СРЕДЫ И ЖЕНСКИЙ ВОПРОС В ПОВЕСТИ «ТИХИЙ ГОЛОС. ИСТОРИЯ ОДНОЙ ДЕВУШКИ» Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

В статье впервые проанализирована повесть Чернышевского, входящая в сибирский цикл произведений писателя. Показана манера повествования повести. Проблема женской эмансипации дана сквозь призму судьбы главной героини Лизы Свилиной. Установлен материалистически-рассудочный взгляд писателя на женский вопрос как один из вариантов его решения. Обозначена жанровая специфика повести. Автор делает вывод о том, что повесть Н.Г. Чернышевского еще раз обостряла проблему женской эмансипации в русском обществе, вопрос, волновавший его смолоду, четко обозначенный еще в 60-е годы в романе «Что делать?». Писателю удалось в жанре психологической повести поведать еще об одной женской судьбе.

Ключевые слова: женская эмансипация, рассудочность, исповедь, психологизм, мораль, нравственность.

Повесть Н.Г. Чернышевского «Тихий голос. История одной девушки» написана им в сибирской ссылке, наряду с другими произведениями. Автор обозначил жанровую принадлежность произведения, дав подзаголовок «Повесть». В композиционном отношении повесть своеобразна: она состоит из двух частей, несомненных по объему, первая часть делится на одиннадцать глав. Структура – рассказ в рассказе – позволяет иногда прерывать повествование рассказчицы, и на первый план выходят собеседники: хозяйка дома Софья Васильевна, Благодатский, Онуфриев и хозяин дома, в котором затеяли чтение чужой повести.

Рассказчица начинает рассказ о себе, датируя его с 1850 года, когда ей было семнадцать лет. Её первая фраза «Я не могла не быть рассудительной» анонсирует будущее содержание всего рассказа. Это история не просто девушки, а истории умной, дельной, рассудительной девушки. Рассказчица сразу обнаруживает дистанцию между временем рассказа и временем событий. Ее замечания типа: «Но никогда не видела я в нашем доме, ни у Каталонских, никакого пьяного...», «Я не помню, чтобы я слышала... грубые слова», «Я была одной из этих немногих», «Итак, я была хорошей невестой» и т. д. подтверждают это.

Стадии духовного взросления героини неспешны. Рассказчица неторопливо повествует о сватовствах, женихах, отказах. Отчётлива для неё сословная иерархия в обществе. Светское общество видится ей как чуждое её кругу – кругу честных, добрых и простых людей. Она называет его «пустым, безрадостным, гадким». Благодарные отказы Лизы родили ей репутацию «гордой и разборчивой» невесты, что вполне устраивало Лизу.

Во второй главе «По дневнику» рассказчица, погрузившись в свой дневник, вспоминает свою страсть к чтению и к фантазиям. Содержание видений героини любовное. В них Лиза достигает крайней степени романтической экзальтации. Создают немислимые комбинации любовных переживаний, свиданий, объяснений. Наиболее часто повторяющиеся отметки в дневнике: «Долго мечтала», и опять «Долго мечтала», «Хотела мечтать», «Я мечтаю гораздо рассудительнее прежнего» говорят о том, что мечтам уделялось Лизой Свилиной много времени. Тем удивительнее контраст между внешне рассудительной, всегда спокойной наружно, девушкой и ее внутренним миром, тщательно скрываемым от внешних глаз.

Наконец, воображаемый образ возлюбленного совпал с конкретным человеком. В повесть входит новый герой – Лачинов с репутацией прожигателя жизни. Первоначальная характеристика (пьяница и кутила) сменяется более правдивой, основанной на его прошлом. Его служба в канцелярии губернатора была достойной, и Лачинов проявлял себя волевым, умным и расторопным чиновником, но, впоследствии, он «сломался». Лачинов объясняет Лизе причины своей «бесхарактерности», явившейся следствием надлома. Это, прежде всего, разочарование в службе, бесполезной работе, которая схожа с «шитьем без ниток». Обостренный ум, наблюдательность, честность натуры заставили героя осознать себя и Россию. Неверие в возможность переделки российской общественной жизни гнетут героя. Лачинов упоминает новых людей – борцов за светлое будущее. Он отзывается о них восторженно, но не разделяет их самообольщения, называет их «фантазерами». Образ Лачинова восходит к известным типам русской литературы: к Обломову из романа Гончарова

«Обломов», Феде Протасову из пьесы «Живой труп» Л.Н. Толстого. В уста Лачинова вложены и рассуждения о женской участи в российском обществе середины XIX века. Она незавидная, так как сословное деление общества на высший свет и низшие слои не позволяют женщине вырваться из привычного круга. «Жалка судьба девушек нашего круга, когда она становится развитым человеком... Развитие, которое так выгодно для братьев, убийственно сёстрам. Девушки нашего круга губят свое счастье, стремясь к образованию» [1, с. 65] говорит он. Лачинов своим циничным анализом общества и положения женщины в нём остудил пыл Лизы. Оскудели и мечтания девушки. Жизнь подлинная с ее неромантическим обликом предстала перед героиней.

Пятая глава «Богатое приданое» в повести стоит особняком. Она схожа с трактатом о семье и браке. Диалог Лизы с матерью о состоянии этого вопроса в обществе показателен. Типы семейств и типы отношений в них разнообразны; счастье или несчастье женщины зависит от избранника: то ли будущего друга, то ли будущего тирана. В устах матери выстраивается патриархальная картина семейных отношений, которую она объясняет просто: «Мы старые люди и живём по-старому». В предсмертной записке Лачинов назвал жизнь в России «эпохой безнадежной летаргии общества», имея ввиду и семейный вопрос тоже.

Шестая глава «Машенька» повествует о дальнейших годах Лизы Свилиной, вынужденной стать хранительницей и советчицей тайн Маши Каталонской, свидетельницей чужого счастья.

Повествование рассказчицы прерывается, в текст вторгаются собеседники, высказывая оценочные суждения по поводу прочитанного. Лизу осуждают из-за примирения с пошлой и узкой моралью маменек и тетюшек, губящей «всякий порыв в жизни», другие хвалят ее за рассудительность и благоразумие.

Исповедальная манера повествования позволяет героине свободно совмещать пласты времён, сопоставлять свой настоящий духовный облик с прошлым, сравнивать самочувствие прежних лет с нынешним. Замечания: «С тех пор, как я перестала быть ребёнком...» «Я помнила...», «Я вспоминала...», «Я думала, что отжила мою молодость», «Мне был тогда двадцать третий год» – очень часты в повести.

Восьмая глава «Молодость» обозначила новый и неожиданный поворот в спокойном сюжетном потоке, обрамлённом эмоционально – чувственными признаниями героини. Показан процесс зарождения заболевания: от невинных, полных неги и томления, снов до эротических сновидений, сопровождавшихся пароксизмами и истерическими припадками. Исповедальный импульс усиливается: героиня тщательно наблюдая за своим здоровьем, приходит к мысли о сформировавшейся нервной болезни. Найдено и обозначение ей – это волнение крови, буйство страстей. Лиза сопоставляет свое состояние с книжными аналогами, что позволяет ей отдать должное литературным описаниям любовных отношений, казавшихся ей ранее надуманными и фальшивыми. Героиня еле сдерживает свои порывы, в истерическом припадке она осудила мать в бездействии, и это впервые в жизни. Добрая любящая натура Лизы сказала в её рассказе, последовавшем очень скоро.

Глубина психологических переживаний героини, сопряженных с болезнью, осознанием драматизма своей судьбы рождает в чистом сердце рассказчицы самое омерзительное чувство –

чувство зависти к сестры. Оно усилило и без того плохое самочувствие Лизы.

Десятая глава «Брат» станет узловой и определяющей в развитии сюжета повести. Наступил перелом в судьбе героини и связан он с отъездом в Петербург. Брат становится настоящим спасителем в дальнейшей судьбе Лизы Свилиной. Поданный в начале повести как единомышленник и друг Лачинова, он начинает обретать более самостоятельный образ. Показанный глазами сестры, образ насыщается: он чиновник в Петербурге, не богат, не женат, рачителен в деньгах, хорошо одет, мало разговаривая. В Петербурге героиня знакомится и с кругом брата. В их обществе все равны и искренне дружелюбны друг к другу, нет ни зависти, ни злословия. Лёгкий налёт тайны сопровождает впечатления Лизы. Героине доступно чтение хороших и серьезных книг из библиотеки брата. Рекомендация медика – изменить образ жизни ради сохранения здоровья – пугает героиню. Своё поправившееся здоровье она связывает с новыми впечатлениями и жизнью в Петербурге. В конце десятой главы исповедь прерывается, и в текст повести вторгаются первоначальные собеседники. Они актуализируют главный вопрос повести – женский вопрос. Онуфриев говорит: «Любовь, увлечение, поэзия – этим извиняются ошибки женщины; но тут ничего подобного. Болезнь и предписание медика не дают нравственного оправдания развязке, которую легко предвидеть» [1, с. 120].

Диалог собеседников прерван ненадолго во второй части повести. Рассказчица в той же исповедальной манере констатирует ухудшающееся самочувствие. Далее в повести последующая судьба героини подана с помощью несобственно-прямой речи. Софья Васильевна поведала историю падения Лизы

Свилиной, историю рождения двух детей. Завершается повесть рассуждениями на тему морали, предрассудков среды. Общественная нравственность, осуждающая рождение детей вне брака, сам брак не по увлечению, а от нездоровья и страха смерти с одной стороны, и, с другой, прецедент примера нового поведения женщины в обществе. Заключительный вердикт так и не вынесен. Единственный довод, объединивший собеседников, заключается в признании необходимости для женщины твердого характера и опоры в жизни. Судьба Лизы Свилиной – исключение, не могущее стать никак примером для большинства несчастных женщин, которые не смогут даже прокормить своих внебрачных детей. У Лизы был брат, его твердая поддержка спасла ее. Читатель волен домыслить взгляды брата – «нового человека» – носителя новых прогрессивных взглядов в вопросе женской эмансипации, ниспровергателя патриархальных норм и устоев [2 – 5].

Символично название повести, которое возникло на глазах у читателя, «Тихий голос». Участники чтения ассоциирует его с качествами девушки. Она тихая и смиренная. Но по прочтении повести это название обретает второй скрытый смысл: оно начинает символизировать тот внутренний голос человека, говорящий о потребности каждой живой женщины в любви и браке. Этот тихий голос неумолим, и он может стать громким и убийственным для женщины. Повесть Н.Г. Чернышевского ещё раз обостряла проблему женской эмансипации в русском обществе, вопрос, волновавший его смолоду, четко обозначенный еще в 60-е годы в романе «Что делать?». Писателю удалось в жанре психологической повести поведать еще об одной женской судьбе.

Библиографический список

1. Чернышевский Н.Г. Тихий голос. История одной девушки. Полное собрание сочинений в 10-м. Т.Х. Часть 1. Санкт-Петербург, 1906: 348 – 433.
2. Вердеревская И.А. Становление типа разночинца в русской литературе 40-60-х гг. XIX в. Казань, 1975.
3. Доманский В.А. Роман Чернышевского «Что делать?» – диалог о любви и браке. Культурологические основы изучения литературы в школе. Науч. ред. О.Ю. Богданова, О.Б. Кафанова; Томский гос. ун-т. Томск, 2000: 320 – 325.
4. Лебедев А.А. Разумные эгоисты Чернышевского. Москва: Дет. лит., 1973.
5. Никифоров Я.А. Социальный тип «нового человека» как основание модернизации в творчестве Н.Г. Чернышевского. Вестник Башкирского института социальных технологий. 2012; 3; 37 – 43.

References

1. Chernyshevskij N.G. Tihij golos. Istoriya odnoj devushki. Polnoe sobranie sochinenij v 10-t. T.H. Chast' 1. Sankt-Peterburg, 1906: 348 – 433.
2. Verderevskaya I.A. Stanovlenie tipa raznochinca v russkoj literature 40-60-h g. XIX v. Kazan', 1975.
3. Domanskij V.A. Roman Chernyshevskogo «Chto delat'?» – dialog o lyubvi i brake. Kul'turologicheskie osnovy izucheniya literatury v shkole. Nauch. red. O.Yu. Bogdanova, O.B. Kafanova; Tomskij gos. un-t. Tomsk, 2000: 320 – 325.
4. Lebedev A.A. Razumnye egoisty Chernyshevskogo. Moskva: Det. lit., 1973.
5. Nikiforov Ya.A. Social'nyj tip «novogo cheloveka» kak osnovanie modernizacii v tvorchestve N.G. Chernyshevskogo. Vestnik Bashkirskogo instituta social'nyh tehnologii. 2012; 3; 37 – 43.

Статья поступила в редакцию 22.01.18

УДК 81

Khristoforova N.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute, National Research University, (Moscow, Russia), E-mail: n_khristoforova@mail.ru

Verkhovod A.S., senior teacher, Department of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute, National Research University, (Moscow, Russia), E-mail: verkhovod_a@list.ru

MODALITY, MODAL VERBS AND MODAL WORDS IN EDUCATIONAL TECHNICAL TEXTS. The article deals with modality – one of the main categories of a sentences and a text, correlating them with reality – within the framework of an educational technical text and the means of implementation in this category. Modality is one of the main categories of natural language, a linguistic universal, expressing the relationship of statements to reality and types of information assessment. Modality is a complex multidimensional category that interacts with the whole system other functional-semantic categories of the language. In educational technical texts, the subjective aspect of the information presentation is missing – the reader has information, which he will appraise on his own. Modal verbs are an important means of modality expression in an educational the training text. This is a special group of verbs, since they do not have the verbal grammatical categories, they can only have forms of mood and time. Being auxiliary verbs, such verbs indicate possibility, ability, probability, necessity of action, as well as express different shades of the assumptions expressed by a notional verb. In addition, the construction of an educational technical text involves a modal word, though rarely, to express a logical assessment of a statement and confidence in the stated information.

Key words: modality, modal verbs, educational text.

Н.И. Христоворова, канд. филол. наук, доц. каф. И-11 «Иностранные языки», Московский авиационный институт, г. Москва, E-mail: n_khristoforova@mail.ru

А.С. Верховод, ст. преп. каф. И-11 «Иностранные языки», Московский авиационный институт, г. Москва, E-mail: verkhovod_a@list.ru

МОДАЛЬНОСТЬ, МОДАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ И МОДАЛЬНЫЕ СЛОВА В УЧЕБНЫХ ТЕКСТАХ ТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

В настоящей статье рассматривается модальность – одна из основных категорий предложения и текста, соотносящая их с действительностью – в рамках учебного технического текста и средства реализации этой категории. Модальность является одной из основных категорий естественного языка – языковой универсалией, выражающей виды отношений высказывания к действительности и виды оценки информации. Модальность – сложная многоаспектная категория, взаимодействующая с целой системой других функционально-семантических категорий языка. В учебных технических текстах субъективная сторона изложения информации отсутствует – читателю предоставляется информация, оценивать которую он будет по своему усмотрению. Важным средством выражения модальности учебного технического текста являются модальные глаголы. Это – особая группа глаголов, поскольку они не имеют глагольных грамматических категорий, у них могут быть только формы наклонения и времени. Являясь служебными, такие глаголы обозначают возможность, способность, вероятность, необходимость совершения действия, а также выражать различные оттенки предположения, выраженного смысловым глаголом. Кроме того, при построении учебных технических текстов задействуются модальные слова, хотя и редко, для выражения логической оценки высказывания и уверенности в излагаемой информации.

Ключевые слова: модальность, модальные глаголы, учебный текст.

Модальность – понятийная категория «со значением отношения говорящего к содержанию высказывания и отношение содержания высказывания к действительности, выражаемую различными лексическими и грамматическими средствами (формы наклонения, модальные глаголы, интонация и т. п.)» [1]. Для учебных текстов характерна точность и обобщённость информации, что влияет на их модальность – она, как правило, является модальностью действительности (объективной модальностью), так как цель создания этих текстов состоит в обучении иностранному языку, путём включения в текст лексического и грамматического материала, а не в высказывании автором собственного мнения.

Особую роль при создании учебного текста играют модальные глаголы. Небольшое число этих глаголов выделяется рядом характерных особенностей в значении, употреблении и грамматических формах. У этих глаголов нет собственно глагольных грамматических категорий (вида, временной отнесенности залога), они не имеют всех форм, которые имеют другие глаголы, то есть являются так называемыми недостаточными глаголами (Defective Verbs), у них могут быть только формы наклонения и времени, являющиеся показателями сказуемого. Кроме того, у модальных глаголов отсутствуют неперидикативные формы (инфинитива, герундия, причастий). Являясь служебными, модальные глаголы must, should – ought, will-would, can-could, may-might, need обозначают возможность, способность, вероятность, необходимость совершения действия, а также выражать различные оттенки предположения, выраженного смысловым глаголом, что и позволяет выделить их как важное средство создания модальности текста.

Так, глагол must выражает предположение, основанное на фактах, на знании, большой степени уверенности. Сочетание глагола must с неперфектным инфинитивом означает, что предполагаемое действие является одновременным со сделанным предположением, причём само предположение может относиться как к настоящему, так и к прошедшему времени [2, с. 88]. Автор высказывания считает предположение вполне правдоподобным. В этом значении глагол must эквивалентен модальным словам: evidently, apparently, certainly, most likely, probably, например:

Not only must these fastenings be manufactured to internationally recognized standards, they must also be fitted in accordance with the maker's recommended procedures. [3, с. 39].

Для выражения предположения, must употребляется в сочетании с Perfect Infinitive для выражения предположения, которое относится к прошедшему. Сочетание глагола must с перфектным инфинитивом означает, что предполагаемое действие предшествует высказыванию предположения, а само предположение может относиться как к настоящему, так и к прошедшему времени. В таких случаях must в таких переводится на русский язык как «должно быть», «вероятно», а инфинитив – глаголом в прошедшем времени. Отметим, что в учебных технических текстах такое употребление встречается крайне редко. Данный пример был найден нами только в одном учебном тексте, который является скорее отрывком из художественного текста (диалогом гида и посетителя заповедника):

I'm sure the eagle must have seen him and he'll probably – yes, indeed, there he goes [3, с. 47].

Когда к возможности прибавляется оттенок сомнения, неуверенности в возможности действия, употребляется глагол may.

Модальный глагол may употребляется в сочетании с Indefinite Infinitive для выражения предположения, относящегося к настоящему или будущему. В этом случае глагол may переводится на русский язык как «может быть», «возможно», а инфинитив – глаголом в настоящем или будущем времени. Сочетание may с инфинитивом может переводиться на русский язык и сочетанием «может» («могут») с инфинитивом:

Screws and bolts are made in a wide range of materials, including brass, bronze, aluminum and titanium, as well as steel. They consist of a shaft with a thread and a head that may come in a variety of shapes, including round, flat, oval, button or cap [3, с. 32].

Заметим, форма might в значении предположения используется главным образом в утвердительных предложениях:

If the board is put under a lot of stress, it might crack [3, с. 193].

Когда же после might имеется отрицание, оно относится не к предположению, а к действию, выраженному инфинитивом:

The pilot might not know how much he has in the tanks. [3, с. 100].

Исторически глаголы should и ought были двумя формами одного глагола, выражавшего обязанность, но с развитием языка они приобрели разные значения, и в современном языке эти глаголы уже используются отдельно и рассматриваются как два отдельных глагола, но следует отметить, что глаголы should и ought взаимозаменяемы. Глагол should теряет своё значение желательности и, кроме значения обязанности, также обозначает предположение, основанное на фактах:

If someone uses terminology that you don't understand, you should always ask them to explain what they mean [3, с. 61].

Сочетание глаголов should и ought с неперфектным инфинитивом указывает на одновременность предположения и предполагаемого действия:

Screws shouldn't be hammered in. If you hit a screw head with a hammer, you would probably damage it, and you would definitely damage the material you were screwing into. [3, с. 205].

Для выражения вероятности или предположения употребляется и глагол will – would. Эти глаголы встречаются в учебных технических текстах очень редко, поскольку глагол will может выражать предположение, основанное на субъективном мнении говорящего, поэтому конструкции с использованием формы would часто является средством передачи косвенной речи или смягчением уверенности в предположении, например:

To build it yourself, you would need good plans [3, с. 41].

Глагол can – could достаточно часто употребляется в значении предположения:

The main assembly building at Everett is the largest building in the world by volume. It is so big that about 2000 family homes could fit inside [3, с. 55].

При использовании сочетания глагола can с инфинитивом, его можно перевести как сочетание глагола «мочь» в соответствующем времени с инфинитивом:

In the early days of jet engine, many supporters of the new technology believed that almost anything, including peanut butter and olive oil, could be used as a fuel, because jet engines were more tolerant of poor-quality fuel than piston engines [3, с. 98].

В модальном значении глагол need используется в отрицательных предложениях, а в сочетании с отрицанием означает необязательность того, что данное действие происходит, будет

происходить (при неперфектном инфинитиве) или произошло (при перфектном инфинитиве).

You don't need so much skill to land and take off [3, с. 73].

Глагол need в значении предположения употребляется довольно редко, хотя и встречается в учебных текстах. Составному модальному сказуемому с глаголом need с отрицанием в значении предположения соответствует в русском языке простое сказуемое, выраженное глаголом в настоящем, будущем или прошедшем времени (в зависимости от формы инфинитива), которому предшествуют слова «не обязательно» или сочетание слов «не обязательно должно» и инфинитива [4, с. 301].

Модальное слово в «Словаре лингвистических терминов» описывается как «слово, утратившее свое конкретное лексическое значение и функционирующее как средство описательного выражения модальности» [5, с. 36]. К модальным относятся неизменяемые слова, выражающие субъективное отношение говорящего к ситуации. Отметим, что количество случаев их употребления в технических учебных текстах невелико. В современном английском языке к модальным словам относят следующие: certainly, of course, no doubt, surely, apparently, assuredly, undoubtedly, indeed, evidently, naturally, obviously, really, actually, perhaps, maybe, probably, possibly, happily – unhappily, luckily – unluckily, fortunately – unfortunately [5, с. 88]. В пределах каждой группы модальные слова близки между собой по значению, но одновременно каждое из них выражает свои оттенки или отличается по своему употреблению в речи от других модальных слов той же семантической группы [6, с. 125]. По значению модальные слова в учебных технических текстах можно поделить на две группы:

1. Модальные слова с утвердительным значением, выражающие логическую оценку высказывания, уверенность говорящего в реальности сообщения, категорическую достоверность: безусловно, верно, действительно, конечно, несомненно, и др.:

If you are given an order, it is often a good idea to repeat it so that the person who gave it can spot any mistakes. It is also vitaly important not to pretend to understand what you are supposed to do just to save face. (Morgan David, Regan Nicholas. Take-off. Technical English for Engineering. Course Book, 2013).

2. Модальные слова с предположительным значением, выражающие возможность, проблематическую достоверность (предположение, вероятность, допущение, сомнение): вероятно, возможно, видимо, по-видимому, кажется, наверное, и др. К этой же группе относятся сочетания «может быть», «должно быть», «по всей вероятности» и др.:

A hollow tube is, of course, much lighter than a solid rod, although under excessive loads the tube could risk twisting. (Morgan David, Regan Nicholas. Take-off. Technical English for Engineering. Course Book, 2013).

При построении учебных технических текстов в первую очередь задействуются модальные слова, выражающие высокую степень достоверности (несомненно, безусловно, бесспорно, наверняка, непременно, конечно, разумеется, естественно, действительно и т.п.), показатели же неуверенности достаточно редки, что напрямую связано с целью создания таких текстов – оптимизировать содержание таким образом, чтобы при его изучении происходило информирование, усвоение лексики и грамматического материала.

Таким образом, можно выделить следующие модальные характеристики учебных технических текстов:

1) Объективная модальность.

2) Модальные глаголы в основном выражают предположение, основанное на фактах, на знании, большой степени уверенности. Число случаев использования модальных глаголов для выражения предположения, возможности, необязательности невелико.

3) Модальные слова указывают на уверенность в реальности информации, её достоверность.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969: 191 – 194.
2. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка*: уч. для вузов. Москва, 2000.
3. Morgan David, Regan Nicholas. *Take-off. Technical English for Engineering*. Course Book, 2013.
4. Жигадло В.Н., Иванова И.П., Иофик Л.Л. *Современный английский язык. Теоретический курс грамматики*: учебник для вузов. Москва: «Литература на иностранных языках», 1999.
5. Крысы, Л.П. *Толковый словарь иностранных слов*: словарь. Москва: Эксмо, 2008.
6. Черненко Д.В. *Модальные глаголы английского языка*: учебник для вузов. Москва, 2008.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969: 191 – 194.
2. Smirnickij A.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*: uch. dlya vuzov. Moskva, 2000.
3. Morgan David, Regan Nicholas. *Take-off. Technical English for Engineering*. Course Book, 2013.
4. Zhigadlo V.N., Ivanova I.P., Iofik L.L. *Sovremennyy anglijskij yazyk. Teoreticheskij kurs grammatiki*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: «Literatura na inostrannyh yazykah», 1999.
5. Krysi, L.P. *Tolkovyyj slovar' inostrannyh slov*: slovar'. Moskva: `Eksmo, 2008.
6. Chernenko D.V. *Modal'nye glagoly anglijskogo yazyka*: uchebnik dlya vuzov. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 27.11.17

УДК 821.161.1

Shakhbanova R.M., postgraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: raisat.shaxbanova@bk.ru
Gorbaneva A.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: raisat.shaxbanova@bk.ru

NOVEL BY IVAN TURGENEV "RUDIN" IN HIS CRITICISM OF THE 50-60S OF THE XIX CENTURY. The researchers give a brief analytical review of critics, contemporaries of Turgenyev's novel about "extra people". The review has a task to consider critical feedback in a specific historical context, in connection with the circumstances of literary and social struggle of the time and, secondly, to pay attention to those judgments and observations of literary critics that preserve their value to the present day. The paper refers primarily to the works of 50-60s of the XIX century by the most striking literary figures, such as N.G. Chernyshevsky, N.A. Dobrolyubov, P.V. Annenkov, S.S. Dudushkin, D.I. Pisarev. The authors conclude that in a later period in the second half of the 19 and early 20 centuries Turgenyev's novel and its character were evaluated more objectively and from a more positive side.

Key words: Rudin, Russian literature, criticism, "extra people".

Р.М. Шахбанова, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,
 E-mail: raisat.shaxbanova@bk.ru

А.Н. Горбанева, канд. филол. наук, доц. каф. русской литературы, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: raisat.shaxbanova@bk.ru

РОМАН И.С. ТУРГЕНЕВА «РУДИН» В КРИТИКЕ 50-60-Х ГОДОВ XIX ВЕКА

В предлагаемых заметках дается краткий аналитический обзор отзывов критиков-современников на романы Тургенева о «лишних людях». Обзор имеет целью, во-первых, рассмотреть критические отклики в конкретном историческом контексте, в связи с обстоятельствами литературно-общественной борьбы времени и, во-вторых, обратить внимание на те суждения и наблюдения литературных критиков, которые сохраняют свою ценность до наших дней. Мы обращаемся, прежде всего, к работам 50-60-х годов XIX века наиболее ярких литературных деятелей: Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, П.В. Анненкова, С.С. Дудышкина, Д.И. Писарева. Авторы делают вывод о том, что в более поздний период – во второй половине XIX и в начале XX века – тургеневский роман и его герой оценивались более объективно и более позитивно.

Ключевые слова: Рудин, русская литература, критика, «лишние люди».

Первый роман Тургенева, написанный летом и осенью 1855 года и опубликованный в январе-феврале 1856 года в журнале «Современник», вызвал значительный резонанс в литературной критике, породил споры между её разными направлениями. На ход и содержание полемики вокруг романа и его главного героя существенно повлияла эволюция отношений между либералами и демократами в эти годы – от относительного единства к размежеванию и разрыву. С этим связана парадоксально резкая перемена точки зрения на роман и Рудина со стороны Н.Г. Чернышевского – одного из главных учебников критической борьбы.

На первом этапе обсуждения романа «Рудин» в критике Н.Г. Чернышевский выступил против той его оценки, которую давали представители либерально-эстетического направления – А.В. Дружинин и С.С. Дудышкин. В центре внимания и разногласий оказался герой тургеневского романа Дмитрий Рудин, дворянин-интеллигент, «лишний человек», как стали называть людей этого типа после выхода повести Тургенева «Дневник лишнего человека» (1850) [1]. В самом романе Рудин представлен как фигура сложная, неоднозначная, сочетающая в себе и достоинства и недостатки. Как большое достоинство романа эта многосторонность изображения его героя была отмечена в 1857 году критиком славянофильского направления К.С. Аксаковым в его «Обозрении современной литературы» [2, с. 223] и в письме к автору («Нужна была зрелость созерцания для того, чтобы видеть пошлость рядом с необыкновенностью, дряньность рядом с достоинством, как в Рудине» [3, с. 73]. Но эта же многосторонность давала критикам возможность делать акцент на одной из сторон сложной фигуры тургеневского героя – в зависимости от своей общественной позиции или переставлять акценты – в зависимости от исторического момента.

Оба представителя либерально-эстетической критики – Дружинин в журнале «Библиотека для чтения» и Дудышкин в «Отечественных записках» – в своих статьях по поводу издания «Повестей и рассказов» Тургенева (в 1856 году) фактически одинаково (хотя и с разной мерой критичности) осудили тургеневского героя за его чуждость окружающей среде, за конфликт с нею. Так, Дружинин писал: «Рудин много служил делу доброго слова, хотя всю жизнь свою не мог возвыситься до понимания *дела*, до возможной и необходимой гармонии с средой его окружающей. В разъединении *слова* лежит корень всех недостатков Рудина» [4, с. 356]. В статье Дудышкина та же критика Рудина как человека, а не дела, тоже переходила в утверждение о необходимости примирения героя с окружающей средой: без такого примирения не мыслилась возможность дела. Доля истины – в смысле адекватности идейному содержанию и смыслу тургеневского романа – в суждениях Дружинина и Дудышкина была, но лишь доля: в самом романе устами Лежнева высказывалась мысль о том, что «доброе слово – тоже дело», а непримиримость героя со средой оценивалась скорее как его достоинство, а не порок. В «Заметках о журналах» («Современник, 1857, № 2) с критикой примирительных идей Дудышкина, противоречивших пафосу тургеневского романа, выступил Н.Г. Чернышевский.

Помимо идеи Дудышкина о примирении с обстановкой как основы честного труженичества, Чернышевский подверг критике параллель между такими «лишними людьми» русской литературы, как Онегин, Печорин, Бельтов и Рудин. Ранее в статье «Стихотворения Н. Огарева» (1856) Чернышевский сам наметил такую параллель, но под пером Дудышкина она приобрела иной смысл: «он вздумал развить эту параллель, но понял ее вовсе не в том смысле, как она высказывалась... параллель между ними проводилась вовсе не затем, чтобы показать их одинаковость – сходства между этими четырьмя людьми разных эпох общественного развития вовсе нет, – а затем, чтобы показать

различие между характерами эпох, которым принадлежат они» [5, IV, с. 698].

Здесь абстрактно-типологическому подходу Дудышкина критик-демократ противопоставил подход конкретно-исторический, примером которого была его параллель между Печориным и Рудиным: «один – эгоист, не думающий ни о чем, кроме своих личных наслаждений; другой – энтузиаст, совершенно забывающий о себе и весь поглощаемый общими интересами; один живет для своих страстей, другой – для своих идей. Это люди различных эпох, различных натур...» [5, IV, с. 699].

Исходя из «Закона исторической перспективы» Чернышевский рассматривает Рудина как особую разновидность типа «лишнего человека»: «Каким же образом можно было сказать, что Рудин не представляет ничего нового после Онегина и Печорина? В нем все ново, от его идей до его поступков, от его характера до его привычек» (там же). В Рудине критик-демократ видел последнего по времени представителя типа «лишнего человека» из числа тех, деятельность которых была плодотворной для современного поколения: «если они могут теперь сделать шаг вперед, то благодаря тому только, что дорога проложена и очищена для них борьбою их предшественников» [5, III, с. 567]].

Статья Чернышевского «Русский человек на *gender-vous*» (1858) обозначила новый этап в обсуждении проблемы «лишнего человека», а вместе с тем тургеневского романа и его героя. Обострение отношений между демократами либералами, между кругом «Современника» и Тургеневым существенным образом повлияло на интерпретацию образа Рудина в демократической «реальной критике».

В статье П.В. Анненкова «Литературный тип слабого человека» (1858), полемически направленной против работы Чернышевского, в сюжетной ситуации «русский человек на *gender-vous*» усматривалась не только робость, нерешительность и трусость тургеневских героев, но и нечто другое. Это другое раскрывалось в монологе критика, обращенном к Жульете (как он называет героиню повести «Ася», следуя примеру Чернышевского, именовавшего ее героя Ромео): «... Вспоминая о человеке, который так грубо оттолкнул вас в мину благороднейшего порыва, – благословляйте судьбу, что встретились со слабым характером, который, при всех своих недостатках, сберегает одно сокровище – понимание нравственной своей бедности и того, что требует правда и откровенность в иных случаях. Какой огромный, ужасающий урок могли бы вы получить, если бы той же судьбе вздумалось вас натолкнуть на русский «цельный» характер, не останавливающийся уже не перед чем...» [6, с. 158]. В полной мере эти слова критика относились и к герою тургеневского романа.

В духе Чернышевского ситуацию русский человек на *gender-vous*, изображенную в тургеневском романе, трактовал и Н.А. Добролюбов. В статье «Что такое обломовщина?» (1859) о Рудине сказано: «Он влюбляется в девушку, которая, наконец, говорит ему, что, несмотря на запрещение матери, она готова принадлежать ему; а он отвечает: «Боже! так ваша маманька несогласна! Какой внезапный удар! Боже! Как скоро!.. Делать нечего, – надо покориться!..» И в этом точный образец его жизни... Вы уже знаете, что это Рудин... Нет, теперь уж и это Обломов. Когда вы хорошенько всмотритесь в эту личность и поставите ее лицом к лицу с требованиями современной жизни, – вы сами в этом убедитесь» [6, с. 248].

Представив здесь слова Рудина в сцене объяснения с Натальей у Авдюхина пруда в уничижительном, окарикатурном виде, критик-демократ подходит к оценке тургеневского героя с критерием «требований современной жизни, отодвигая в сторону «закон исторической перспективы». На этом построена «литературная параллель», занимающая важное место в структуре

добролюбовской статьи и устанавливающая знак равенства между «лишними людьми» и героем гончаровского романа: «Давно уже замечено, что все герои замечательнейших русских повестей и романов страдает от того, что не видят цели в жизни и не находят себе приличной деятельности. Вследствие того они чувствуют скуку и отвращение от всякого дела, в чем представляют разительное сходство с Обломовым. В самом деле – раскройте, например, «Онегина», «Героя нашего времени», «Кто виноват», «Рудина», или «Лишнего человека», или «Гамлета Щигровского уезда», – в каждом из них вы найдёте черты, почти буквально сходные с чертами Обломова» [6, с. 233].

Добролюбовская типология «лишних людей», в основе которой лежит родство их по признаку обломовщины, конечно же, уязвима с историко-литературной точки зрения. Сам критик

в известной мере осознавал её упрощенность и пытался внести в свои суждения элементы историзма и конкретности (такова его мысль о «разнице темперамента, например, у Печорина и Обломова» и о том, что «при других условиях жизни, в другом обществе Онегин был бы истинно добрым малым, Печорин и Рудин делали бы великие подвиги» и т. п. [6, с. 241]. Так воспринимался и оценивался роман «Рудин» в критике 60- 60-х годов XIX века. Во второй половине XIX и в начале XX века тургеневский роман и его герой оценивались более объективно и более позитивно: ушла злоба дня и в исторической ретроспективе Рудин предстал по преимуществу в положительном свете. Эта общая тенденция нашла своё выражение в суждениях критиков разных направлений и в исследованиях историко-литературного характера.

Библиографический список

1. Тургенев И.С. *Полное собрание сочинений и писем*. Соч. в 15-ти т. Москва-Ленинград, 1961 – 1968.
2. Пиксанов К.С., Аксаков И.С. *Литературная критика*. Москва, 1981.
3. Цейтлин А.Г. *Роман И.С. Тургенева «Рудин»*. Москва, 1968.
4. Дружинин А.В. *Прекрасное и вечное*. Москва, 1988.
5. Чернышевский Н.Г. *Полное собрание сочинений в 15-ти т.* Москва, 1939 – 1953.
6. Вердеревская Н.А. Сюжетная ситуация «человек на gender-vous» в художественном творчестве Н.Г. Чернышевского. *Н.Г. Чернышевский. История. Философия. Литература*. Саратов, 1982.

References

1. Turgenev I.S. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem*. Soch. v 15-ti t. Moskva-Leningrad, 1961 – 1968.
2. Piksano K.S., Aksakov I.S. *Literaturnaya kritika*. Moskva, 1981.
3. Cejtin A.G. *Roman I.S. Turgenewa «Rudin»*. Moskva, 1968.
4. Druzhinin A.V. *Prekrasnoe i vechnoe*. Moskva, 1988.
5. Chernyshevskij N.G. *Polnoe sobranie sochinenij v 15-ti t.* Moskva, 1939 – 1953.
6. Verderevskaya N.A. Syuzhetnaya situacija «chelovek na render-vous» v hudozhestvennom tvorcestve N.G. Chernyshevskogo. *N.G. Chernyshevskij. Istoriya. Filosofiya. Literatura*. Saratov, 1982.

Статья поступила в редакцию 30.01.18

УДК 81

Shirokikh A. Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ashirokikh@mail.ru

VOCABULARY IN TEXTS FOR ECONOMISTS: TRANSLATION IN TEACHING ENGLISH. The article looks upon the issue of interference of the English language in professional communication. The author sees the increase in loanwords as a negative trend. Thus, the importance of translation techniques in teaching English is emphasized. Comparative analysis of the English and Russian languages helps to single out some lexical units that represent difficulties in translation of economic texts. Linguistic and didactic solutions to these problems are suggested. In conclusion, the author states that the translation method of teaching can stimulate both language and academic skills.

Key words: code-switching, term, abbreviation, attributive clusters, article, translation.

А.Ю. Широких, канд. филол. наук, доц., доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ashirokikh@mail.ru

ЛЕКСИКА ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ: ПЕРЕВОД И ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается проблема интерференции английского языка в практике профессионального общения. Автор приходит к выводу, что для устранения негативной тенденции повышенного использования заимствованных слов необходимо акцентировать важность перевода в обучении английскому языку студентов экономических специальностей. Компаративный анализ русского и английского языков позволил выявить проблемные зоны в переводе лексических единиц текстов экономической тематики. Предложены лингводидактические решения для устранения сложностей в переводе. В заключение автор делает вывод о том, что использование переводческих техник в обучении студентов неязыковых специальностей стимулирует не только языковые навыки, но и академические умения.

Ключевые слова: смена языкового кода, термин, аббревиатура, атрибутивные словосочетания, артикль, перевод.

В теории и практике обучения иностранным языкам для специальных целей большое внимание уделяется вопросам интерференции родного и иностранного языков. Пристальное внимание к этой проблеме вызвано глобализацией и посредствующей интеграцией Российских специалистов в мировое экономическое пространство. В период интернационализации законодательства, развития международного сотрудничества аутентичность и национальное своеобразие языковых форм общения становится предметом оживленных дискуссий. «Социокультурные различия между странами зачастую порождают многочисленные ошибки ..., что вызывает конфликты» [1, с. 324]. Несомненно, в практике обучения иностранному языку перевод играет как прикладную роль (перевод с одного языка на другой

включен в типы экзаменационных заданий, что обусловлено необходимостью для будущих специалистов переводить документацию и другие типы профессиональных текстов), так и академическую роль (развитие социокультурной компетенции, компаративных техник когнции, навыков анализа и синтеза).

Тенденция к унификации терминологии на международном уровне породила многочисленные дискуссии на тему национальной специфики языка. Некоторые ученые говорят, что that "languages tend to resist borrowing related to certain areas of life. Deeply religious material tends to be transmitted in original form, often for centuries. ..." («языки противостоят заимствованиям в определенных социальных сферах. Религиозные тексты передаются в своей изначальной форме на протяжении многих веков...») (пер.

автора) [2, с. 2]. Язык финансов не является той «священной» сферой, в языках для специальных целей процент заимствованных слов выше [3, с. 81], т. к. заимствование в профессиональной терминологии означает заимствование идей. Некоторые авторы говорят о «маршрутах стилизации» терминологических единиц и «компетентностной характеристике когнитивных наименований», разграничивая сферы употребления термина как «термин книжного или разговорного стиля», «специальный или общепринятый термин» и термин узкоспециальный [4, с. 325]. Переход терминологических единиц из одного стиля в другой осуществляется по мере их использования в средствах массовой информации, разговорном жанре и актуализации профессиональных инноваций в повседневной жизни. Так, носители русского языка привыкают к словам «нетворкинг» или «краудфандинг», читая объявления, газеты или общаясь с людьми бизнеса. Использование заимствованного слова для передачи сообщения на родном языке называется «смена языкового кода». Анализ некоторых русскоязычных текстов показал высокий процент этого речевого явления. Так, в официальном интервью с чиновником Центробанка РФ [5] 253 из 1074 слов – это транслитерированные, калькированные и даже англоязычные языковые единицы: секьюритизированные активы, поглощать убытки, минимальный показатель леввериджа. На сайте российских финансовых институтов не транслитерированные термины повсеместны: операции РЕПО, Ставка ROISfix, MosPrime Rate [6]. Однако, количественный анализ Англо-русского глоссария финансовых терминов [7] показывает меньшую степень заимствований – из 1800 слов глоссария лишь 22 % представляют собой транслитерации и кальки. Таким образом, вывод в том, что «двуязычные» специалисты экономической сферы деятельности неоправданно «увлекаются» жаргонизмами (ритейл, почечковая аналитика и т. д.). Развитие билингвальных методов в обучении иностранному языку будущих специалистов только усиливает эту тенденцию. Пренебрежение к родному языку и поощрение практики «двуязычия» в контексте языковой подготовки ведет к тому, что мы вырастим «Иванов, не помнящих родства» или людей “without kin or kith”.

Леонтьев А.А. писал: «Переход с одного языка на другой (иностраный) с психолингвистической точки зрения есть – в наиболее общем случае – смена правил перехода от программы к ее реализации... Эта смена не может быть, конечно, осуществлена сразу фундаментальным образом, ... человек ... должен пройти через ступень опосредствованного владения иностранным языком; опосредствующим звеном здесь выступает «родная» система правил реализации программы» [8]. Соответственно, значимость переводных методов в обучении нельзя умалять. Современная лингводидактика уделяет значительное внимание переводческой компетенции как средству развития речевых, социокультурных, прагматических и информационных навыков. Перевод используется как рецептивный навык понимания на начальных этапах обучения языку и как продуктивный навык на более продвинутых этапах. Обучение переводу способствует развитию базовых навыков академической и исследовательской деятельности.

Несмотря на то, что грамматико-переводный метод в обучении не актуален в свете лингводидактики с тех пор как Е.И. Пассов ввел понятие коммуникативной методики [9], по-прежнему существует много работ акцентирующих значимость переводных технологий. Так, Е.А. Шестерина говорит об ассоциативных экспериментах как методах реконструкции языкового сознания и совпадениях «содержания и структуры образов сознания, которые представлены в тексте на иностранном языке и в речемыслительной деятельности переводчика» [10, с. 306]. Проблема многозначности термина изучается в свете переводческих практик [11]. Л.И. Чович, описывает разнообразие видов обучения переводу, такие как историко-генетический, грамматический, системно-целостный и лингвокультурологический [12]. И.П. Павлова представила критический анализ учебников, содержащих задания на перевод, и утверждает ценность упражнений на снятие интерферирующего влияния родного языка и важность контекста [13]. Другие авторы уделяют значительное внимание процедуре смыслового прогнозирования и достижению коммуникативного эффекта в переводных упражнениях [14]. Фразеологический метод перевода, т.е. анализ «смысла целых словосочетаний и синтаксических структур сегмента текста» в фокусе внимания других исследователей [15, с. 100]. Многочисленны исследователи преимуществ и недостатков машинного перевода, впервые заявленного корифеем в этой области знаний Ю.Н. Марчуком [16]. Другими областями исследований является

сравнение лингвистических параметров параллельных текстов и корпусная лингвистика [17], кодификации «облика» языковых единиц при переводе [18] и перевод как средство развития рецептивных и репродуктивных навыков в процессе обучения языку [19].

Недостаточно исследован вопрос о преемственности переводческого аспекта обучения на уровнях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры и о том, какие именно языковые явления должны обсуждаться в рамках переводческой практики. Необходимо также отметить, что перевод как отдельный предмет обучения иностранному языку не введен в программы подготовки студентов неязыковых специальностей, значит, они не обладают достаточным уровнем знаний в области теории перевода.

Компаративный анализ программ обучения и исследования практических проблем учебной аудитории показали, что существуют пробелы в содержательном плане, т. е. необходимо обозначить круг языковых явлений, представляющих собой сложности в переводе. На лексическом уровне мы выделили четыре проблемные зоны в текстах экономической тематики: атрибутивные словосочетания, артикли, аббревиатуры и термины.

Атрибутивные словосочетания в русском и английском языке имеют разную структурно-векторную направленность (*the European Commission's proposals* – предложение Еврокомиссии), степень субординации (*The Russian Foreign Ministry's spokeswoman Maria Zakharova* – Мария Захарова, представительница Министерства иностранных дел России, *The Independent on Sunday* – воскресный выпуск газеты Индепендент) и композиционную структуру (*Vienna-Windsor Agreement* – соглашение между Веней и Виндзором, *The Treaty of Utrecht* – Утрехтский мирный договор). Их перевод требует силлогистического, семантического, текстуального, исторического и культурологического анализа (*the Yearbook Commercial Arbitration* – ежегодный сборник документов международного торгового арбитража, *post-Brexit customs arrangements* – таможенные договоренности, достигнутые после выхода Британии из Евросоюза, *Brussels Proposals* – предложения Еврокомиссии / предложения, сделанные в Брюсселе).

Перевод артиклей прежде всего требует знания их функций (*a swatch* – часы марки Свомч, *this thing called a Bill Gates* – явление, называемое Билл Гейтс, *an Albert Einstein* – новый Альберт Эйнштейн, *The Bretton Woods – Бремтон-Вудское соглашение по организации денежных отношений и торговых расчетов, a National Intelligence Center* – некий центр по национальной безопасности).

Перевод терминов контекстуально обусловлен (*default* – неисполнение обязательств одной из сторон / стандартная настройка). В случае использования метафоры как средства номинации возможна деметафоризация (*haircut* – ставка дисконта залогового обеспечения, *leg* – часть сделки) или реметафоризация (*money laundering* – отмывание денег, *over-the-counter market* – внебиржевой рынок, *toxic assets* – безнадежные долги). Многочисленны случаи метонимии, которая при переводе замещается пассивным залогом: *The next ten years saw the constant reorganization of the industry.* – В течение следующих десяти лет эта отрасль промышленности была реорганизована (пер. автора).

Аббревиатуры либо транскрибируются (*IREX* – АЙРЕКС, *NATO* – НАТО, *UNESCO* – ЮНЕСКО), либо переводятся полностью и потом сокращаются до первоначальных букв (*USA* – США, *PRC* – КНР, *GAAT* – ГАТТ, *VAT* – НДС), либо дается объяснительный перевод (*NYSE* – Нью-йоркская фондовая биржа).

В практике переводческой деятельности особое внимание уделяется словарям и этимологическим исследованиям. Словари – это средство обучения, источник текстового материала для чтения и расширения словарного запаса, инструменты проектной работы. В качестве примера работы со словарем обсудим перевод термина *loro account* (корреспондентский счет / лоро-счет). Используя словари, можно выяснить, что *nostro*, *vostro* and *loro* (итал.) переводятся как *наш*, *ваш*, *их*; в контексте финансовых документов используются для обозначения типов банков, участвующих в международных сделках; в 18 веке *корреспондент* обозначало чиновник, получивший задание в другом городе и *correspond* в значении *to hold communication with* используется с 17 века. Так, через мини-проекты, основанные на изучении словарей, мы можем «рассказать историю» слова, развить навыки исследования, устного монологического высказывания, повысить уровень профессиональной подготовки студентов и подготовить грамотных переводчиков.

В отношении методов обучения переводу, нельзя недооценивать важность корпусов национальных текстов. Так, например, можно использовать Национальный корпус русского языка (ruscorpora.com) для обучения переводу. На этом сайте доступны параллельные англо-русские тексты. Нельзя сказать, что эти переводы полностью адекватны, но для учебных целей – это преимущество, т.к. можно сравнить язык оригинала и перевода и выявить достоинства и недостатки: The price of oil, Russia's main export, has slid below \$50 a barrel, prompting economists to revise their forecasts down. GDP is now expected to contract by between 3% and 5% this year. Russia's credit rating is moving inexorably towards junk. / Цена на нефть, которая является главной статьей российского экспорта, опустилась ниже отметки в 50 долларов за баррель, что заставило экономистов в очередной раз понизить свои прогнозы. В 2015 году, по разным оценкам, ВВП России сократится на 3–5%. А кредитный рейтинг России уже достиг мусорного уровня. Как видим из выделенных наклонным шрифтом отрывков, наблюдается вольный перевод – несоблюдение

временной рамки высказывания (*is moving – уже достигну*), привнесение новых семантических элементов (*GDP is now expected – В 2015 году, по разным оценкам*), необоснованное калькирование (*junk – мусорного уровня*).

В целом, теория перевода базируется на таких когнитивных операциях как «развертывание», «включение», «исключение», «перестановка», «замена», «членение», «объединение» и «пояснение». Кроме того, качество перевода зависит от таких академических умений студентов как способность разложить целое на составные части (анализ), объединить полученные данные в целое (синтез), сравнивать, сопоставлять, находить аналоги, обобщать и выводить умозаключения (силлогистика). Таким образом, переводческая практика представляет собой ценность не только в плане развития прикладных навыков коммуникации, но и в плане стимулирования общих академических умений. Перевод, как компонент семантизации, экспликации знания, инструмент обучения, средство сопоставления культур, механизм запоминания и организации знаний, необходим.

Библиографический список

1. Левина В.А. Терминология новейших банковских продуктов как основной источник пополнения американской банковской терминосистемы. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 1 (62): 324 – 325.
2. Hoffer L. B. Language Borrowing and Language Diffusion: an Overview. *Intercultural Communication Studies*. 2002; 11: 2 – 7.
3. Stojani E., Vrapic F. Borrowings and their Diachronic Development in Scientific and Technical Terminology of Mechanical Engineering. *Journal of Educational and Social Research*. 2015; Vol. 5 No.2: 81 – 86.
4. Шихалиева С.Х., Абдурахманова А.Г. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 325 – 327.
5. Шишкина Я. Базель III значительно ужесточает требования. *Банковское обозрение*. 2013; 4. Available at: <https://bosfera.ru/bo/2013/04/bazel-iii-znachitelno-uzhestochet-trebovaniya>
6. Центральный банк Российской Федерации. Available at: http://www.cbr.ru/hd_base/?prtid=bicurbase
7. Elistratov M. A., Skorova N. Yu. The English-Russian-French Glossary of Banking and Financial Terms. Available at: http://www.cbr.ru/finprosvet/files/cb_glossary.pdf
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Москва: Смысл, 1997. Available at: <https://librolife.ru/g3876350>
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1991.
10. Шестерина Е.А. Определение содержания и структуры образов языкового сознания на основании результатов ассоциативного и переводческого экспериментов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 4 (65): 306 – 308.
11. Рогожина Л.А. Особенности перевода полисемичных терминов современного экономического дискурса английского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 5 (66): 343 – 345.
12. Чович Л.И. Об одном методе лингвокультурологического принципа обучения иностранному языку (при обучении переводу с сербского языка на русский). *Русский язык за рубежом*. 2009; 5: 99 – 102.
13. Павлова И.П. Переводные приемы обучения иностранному языку (функции перевода как средства обучения в различных компонентах УМК). *Вестник МГЛУ*. 2007; № 538: 143–163.
14. Тезиков В.И. Роль смыслового анализа и перевода в обучении иностранному языку студентов нелингвистического вуза. *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. 2007; 1: 385 – 390.
15. Каменева Н.А. Использование компьютерного перевода как средства межкультурной коммуникации при обучении иностранным языкам. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 3-х ч. 2014; 4 (34); Ч. I: 99 – 102.
16. Марчук Ю.Н. К типологии систем машинного перевода. *Сборник докладов VI Международная научная теоретическая конференция Перевод и когнитология в XXI веке*. МГОУ, 2013: 81 – 86.
17. Семенов А.Л., Нелюбова Н.Ю., Ершов В.И. Анализ текста как средство обучения иностранному языку и переводу. *Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность*. 2012; 1: 23 – 7.
18. Рязанова Г.П. Из опыта обучения переводу с иностранного языка на русский. *Вестник МГЛУ*. 2010; Выпуск 26 (605): 138 – 146.
19. Матыцина И.В. Перевод и ролевые игры как эффективное средство обучения иностранному языку. *Вестник Московского университета*. 2009; Сер. 9. Филология, № 3: 9 – 21.

References

1. Levina V.A. Terminologiya novejsih bankovskih produktov kak osnovnoj istochnik popolneniya amerikanskoj bankovskoj terminosistemy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 324 – 325.
2. Hoffer L. B. Language Borrowing and Language Diffusion: an Overview. *Intercultural Communication Studies*. 2002; 11: 2 – 7.
3. Stojani E., Vrapic F. Borrowings and their Diachronic Development in Scientific and Technical Terminology of Mechanical Engineering. *Journal of Educational and Social Research*. 2015; Vol. 5 No.2: 81 – 86.
4. Shihaliyeva S.H., Abdurahmanova A.G. Funkcional'naya model' slovarya nacional'noj kul'tury i marshrut stilizatsii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 325 – 327.
5. Shishkina Ya. Bazel' III znachitel'no uzhestochet trebovaniya. *Bankovskoe obozrenie*. 2013; 4. Available at: <https://bosfera.ru/bo/2013/04/bazel-iii-znachitelno-uzhestochet-trebovaniya>
6. Central'nyj bank Rossijskoj Federacii. Available at: http://www.cbr.ru/hd_base/?prtid=bicurbase
7. Elistratov M. A., Skorova N. Yu. The English-Russian-French Glossary of Banking and Financial Terms. Available at: http://www.cbr.ru/finprosvet/files/cb_glossary.pdf
8. Leont'ev A.A. Osnovy psicholingvistiki. Moskva: Smysl, 1997. Available at: <https://librolife.ru/g3876350>
9. Passov E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniu. Moskva: Prosveschenie, 1991.
10. Shesterina E.A. Opredelenie soderzhaniya i struktury obrazov yazykovogo soznaniya na osnovanii rezul'tatov associativnogo i perevodcheskogo `eksperimentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 4 (65): 306 – 308.
11. Rogozhina L.A. Osobennosti perevoda polisemichnyh terminov sovremennogo `ekonomicheskogo diskursa anglijskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 5 (66): 343 – 345.
12. Chovich L.I. Ob odnom metode lingvokulturologicheskogo principa obucheniya inostrannomu yazyku (pri obuchenii perevodu s serbskogo yazyka na russkij). *Russkij yazyk za rubezhom*. 2009; 5: 99 – 102.
13. Pavlova I.P. Perevodnye priemy obucheniya inostrannomu yazyku (funkcii perevoda kak sredstva obucheniya v razlichnyh komponentah UMK). *Vestnik MGLU*. 2007; № 538: 143 – 163.
14. Tezikov V.I. Rol' smyslovogo analiza i perevoda v obuchenii inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskogo vuza. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova*. 2007; 1: 385 – 390.
15. Kamenyeva N.A. Ispolzovanie komp'yuternogo perevoda kak sredstva mezhkul'turnoj kommunikatsii pri obuchenii inostrannym yazykam. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 3-h ch. 2014; 4 (34); Ch. I: 99 – 102.
16. Marchuk Yu.N. K tipologii sistem mashinnogo perevoda. *Sbornik dokladov VI Mezhdunarodnaya nauchnaya teoreticheskaya konferencii Perevod i kognitologiya v XXI veke*. MGOU, 2013: 81 – 86.

17. Semenov A.L., Nelyubova N.Yu., Ershov V.I. Analiz teksta kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku i perevodu. *Vestnik RUDN, seriya Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'*. 2012; 1: 23 – 7.
18. Ryazanova G.L. Iz opyta obucheniya perevodu s inostrannogo yazyka na russkij. *Vestnik MGLU*. 2010; Vypusk 26 (605): 138 – 146.
19. Matytsina I.V. Perevod i rolevye igry kak 'effektivnoe sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 2009; Ser. 9. Filologiya, № 3: 9 – 21.

Статья поступила в редакцию 21.01.18

УДК 82.0

Yuhnova I.S., Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: yuhnova@ff.unn.ru

THE RIVER TOPOS IN M. LERMONTOV'S WORKS. The article reveals the semantic potential of the river topos in M. Lermontov's works. The author shows that this image is polysemantic, as the river appears as a bright landscape reality, as a place of action, as a symbolic meaning and as a mythical space. It is revealed during the process of analysis, that the river carries the signs of foreign world, is connected with the theme of death. Also it was discovered, in the late works of Lermontov the analogy "river – eternity" begins to form. The article traces the differences in the river topos from conditional-literary image to the specific, topographically exact reality in Lermontov's works. The author reveals this pattern and the more precise the image of the river becomes, the bigger semantic capacity and polysemy it receives from Lermontov.

Key words: Lermontov, river, river topos, mythopoeitics.

И.С. Юхнова, д-р филол. наук, доц., проф., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: yuhnova@ff.unn.ru

РЕЧНОЙ ТОПОС В ТВОРЧЕСТВЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

Работа выполнена в рамках гранта РГНФ № 15-04-00498 «Концептуальные основы современного лермонтоведения».

В статье выявляется смысловой потенциал речного топоса в творчестве М.Ю. Лермонтова. Автор показывает, что данный образ многозначен, так как река выступает и как яркая пейзажная реалья, и как место действия, и как символический образ, и как мифическое пространство. В процессе анализа выявляется, что река несет в себе приметы иномира, связана с темой смерти. Вместе с тем обнаружено, что в позднем творчестве Лермонтова начинает формироваться аналогия «река – вечность». В статье прослеживается, как меняется речной топос в произведениях Лермонтова: от условно-литературного образа к конкретной, топографически точной реалии. Автор выявляет такую закономерность: и чем более конкретным становится образ реки, тем большую семантическую емкость и многозначность у Лермонтова он получает.

Ключевые слова: Лермонтов, река, речной топос, мифопоэтика.

Аналогия «люди – реки» в сознании современного читателя прочно соотносится с творчеством Л.Н. Толстого. Хорошо известно его размышление: «Люди как реки: вода во всех одинаковая и везде одна и та же, но каждая река бывает то узкая, то быстрая, то широкая, то тихая, то чистая, то холодная, то мутная, то теплая. Так и люди. Каждый человек носит в себе зачатки всех свойств людских и иногда проявляет одни, иногда другие и бывает часто совсем не похож на себя, оставаясь все между тем одним и самим собою» [1, с. 205]. Однако данное сравнение имеет долгую литературную предысторию, в которой значимое место занимает творчество Лермонтова. Именно его герой даст такую оценку: «Уж эта мне Азия! что люди, что реки – никак нельзя положитьсь» [2, т. 6, с. 227]. В целом, речной топос в творчестве Лермонтова играет значимую роль: река – это и яркая пейзажная реалья, и место действия, и символический образ, и мифическое пространство.

Если проследить, как меняется речной топос в произведениях Лермонтова, то это движение вполне традиционно: от условно-литературного образа к конкретной, топографически точной реалии; и чем более конкретным становится образ реки, тем большую семантическую емкость и многозначность у Лермонтова он получает.

Достаточно вспомнить пейзажные зарисовки в романе «Герой нашего времени». Взгляд странствующего офицера с топографической четкостью фиксирует: «...такую панораму вряд ли где удастся мне видеть: под нами лежала Койшаурская долина, пересекаемая Арагвой и другой речкой, как двумя серебряными нитями; голубоватый туман скользил по ней, убегая в соседние теснины от теплых лучей солнца...» [2, т. 6, с. 224]. А Максим Максимыч так описывает вид с крепостной стены: «Крепость наша стояла на высоком месте, и вид был с вала прекрасный: с одной стороны широкая поляна, изрытая несколькими балками, оканчивалась лесом, который тянулся до самого хребта гор; кое-где на ней дымились аулы, ходили табуны; – с другой бежала мелкая речка, и к ней примыкал частый кустарник, покрывавший кремнистые возвышенности, которые соединялись с главной цепью Кавказа» [2, т. 6, с. 229 – 230].

Что общего в этих описаниях? Взгляд с возвышенности, когда местность охватывается целиком, предстает как панора-

ма. Само описание напоминает топографическую карту, но не застывшую, статичную, а наполненную движением. Река же, наряду с цепью гор, балками, лесом, становится одним из тех объектов, который определяет своеобразие местности.

Река в произведениях Лермонтова – то, что всегда фиксируется воспринимающим сознанием, что притягивает взгляд, выделяется как доминанта в пейзаже. Но вместе с тем это еще мощный символический образ, так как река всегда связана с поворотными, критическими событиями в жизни его героев. Так происходит в повести «Бэла». В ней крепость – защита, река – искушение и опасность. Река – природная стихия, и здесь, на ее берегу, выплескиваются человеческие страсти – Казбич похищает Бэлу: «Было, знаете, очень жарко; она села на камень и опустила ноги в воду. Вот Казбич подкрался, – цап-царап ее, зажал рот и потащил в кусты, а там вскочил на коня, да и тягу! Она между тем успела закричать; часовые всполошились, выстрелили, да мимо, а мы тут и подоспели» [2, т. 6, с. 235].

Здесь же, на границе двух природных стихий – земли и воды, черкешенка обретает свой последний приют: «На другой день рано утром мы ее похоронили, за крепостью, у речки, возле того места, где она в последний раз сидела; кругом ее могилки теперь разрослись кусты белой акации и бузины» [2, т. 6, с. 237].

Так в речном топосе начинают акцентироваться приметы иномира. Они изначально заложены в его мифопоэтике и восходят к античности, к Лете – реке забвения, пересекая которую на лодке Харона душа оказывалась в царстве Аида. В романе эти смыслы актуализируются потому, что с рекой связаны трагические события в судьбе героев.

В повести «Княжна Мери» «водные» отсылки также имеют особое значение. Но сам образ воды здесь многообразнее и вариативнее. Прежде всего, возникает такая семантика – «вода» врачующая, несущая избавление от болезней; «вода», «подчиненная» человеку, ставшая частью его повседневной культуры. Как замечает Г.В. Москвин, комментируя библейскую отсылку «чающие движения воды», «люди ожидают действия кисло-серных вод, в то время как их истинная нужда – в исцелении душ, пораженных грехом» [3, с. 143]. Вместе с тем в повести ряд событий, значимых в печоринской тактике завоевания княжны Мери,

связан с рекой: Печорин слышит разговор княжны с Грушницким на пикнике, когда поит лошадь в ручье на берегу оврага, и пугает героиню, появившись из кустов. А переправа через Подкумок становится поворотной в его любовной интриге. Вот как описывает Печорин этот момент: «Я ехал возле княжны; возвращаясь домой, надо было переезжать Подкумок вброд. Горные речки, самые мелкие, опасны, особенно тем, что дно их – совершенный калейдоскоп: каждый день от напора волн оно меняется; где был вчера камень, там нынче яма. Я взял под уздцы лошадь княжны и свел ее в воду, которая не была выше колен; мы тихонько стали подвигаться наискось против течения. Известно, что переезжая быстрые речки, не должно смотреть на воду, ибо тотчас голова закружится. Я забыл об этом предупредить княжну Мери.

Мы были уже на середине, в самой быстрине, когда она вдруг на седле покачнулась...» [2, т. 6, с. 309].

В контексте наших наблюдений важно не только событие, произошедшее на Подкумке, но и само рассуждение Печорина об опасности горных рек. Жизненное наблюдение над природным явлением, по сути, становится метафорой человеческих отношений вообще и в определенном смысле дублирует ту реплику Максима Максимыча, которая цитировалась выше. Так аналогия «люди – реки» получает свое развитие, подтверждение. Причем не в форме прямой аллюзии, как это было в первом случае, а не претендуя на выражение какого-либо универсального закона.

Река в романе аккомпанирует чувствам человека, выражает те эмоции, которые он испытывает и на выражение которых никогда не решился бы публично. Вот как это происходит, когда Печорин мчит на коне по каменистой дороге в надежде нагнать Веру: «Подкумок, пробираясь по камням, ревел глухо и однообразно» [2, т. 6, с. 333]. Примечательно, что Печорин фиксирует в своем сознании эту деталь. Именно в природе он находит отклик, соотносит свои состояния и эмоции с состоянием окружающего мира.

Семантика смерти в речном топосе, мотив «река как иномир» яркое воплощение получают в поэме «Мцыри», стихотворениях «Валерик», «Дары Терека».

Не раз отмечалось, что место действия в «Мцыри» указано географически точно: «Там, где, сливаясь, шумят, // Обнявшись, будто две сестры, // Струи Арагвы и Куры, // Был монастырь...» [2, т. 4, с. 148]. И в этой «зарисовке с натуры» обращает на себя внимание контраст природного и рукотворного как вечного и временного. Созданное человеком, связанное с ним разрушается, срывается с природой, и это природное отстранено от человека. Не случайно эти две реки появляются в поэме снова, в 23 главе: «И было все на небесах // Светло и тихо. Сквозь пары // Вдали чернели две горы. // Наш монастырь из-за одной // Сверкал зубчатой стеной. // Внизу Арагва и Кура, // Обвив каймой из серебра // Подожвы свежих островов, // По корням шепчущих кустов // Бежали дружно и легко...» [2, т. 4, с. 167].

Гармония природы диссонирует с теми эмоциями, которые испытывает человек. И в этом описании снова повторяется мотив отстраненности, снова появляется образ «равнодушной» к человеку природы, которая неизменна в своем величии и гармонии.

Речной топос в поэме возникает неоднократно: и как выражение женственности и манящей красоты [4; 5, с. 173-178] (вариация типичного для Лермонтова образа «девушка у реки / воды» – грузинка, идущая с кувшином за водой к речному пото-

ку), и как образ смерти («Казалось мне, // Что я лежу на влажном дне // Глубокой речки – и была // Кругом таинственная мгла. // И, жажду вечную поя, // Как лед холодная струя, // Журча, вливаясь мне в грудь...» [2, т. 4, с. 168]).

Этот же мотив – мотив смерти – получает воплощение в «Дарах Терека». Дары Терека Каспию – прекрасные кабардинец и казачка, однако не от реки для них исходит смерть. Терек лишь укрывает тех, кто стал жертвой человеческих чувств и страстей. Он способен «оценить» их красоту, воспринять их как «дар» и предпослать его тому, кто могучее и сильнее.

В стихотворении «Валерик» река – смертельно-опасное препятствие, место сражения, экзистенциальное пространство. Здесь герой обретает новое миропонимание, приходит к осознанию, что война – противоестественный процесс, инородный природной соразмерности и гармонии.

Еще один смысл, связанный с речным топосом, реализуется в произведениях Лермонтова, и обусловлен он разграничительной функцией реки. Река – тот рубеж, за которым начинается чужая земля: там опасность, войны, туда устремляется человек, потерявший все, что имело в его жизни ценность, устремляется от отчаяния, из-за утраты связей со своим окружением, устремляется, чтобы сложить голову, обрести смерть.

Но есть и другой – прямо противоположный смысл у такого разграничения. Фраза «за рекой» у Лермонтова часто означает, что именно там и протекает настоящая жизнь. Там динамика, движение, цельность. Здесь же – скука, застой и тишина, подобная смерти, усталость и опустошение.

Такой оборот смысла возникает уже в «Герое нашего времени». Печорин фиксирует в своих записках: «Когда я проснулся, на дворе было уже темно. Я сел у отворенного окна, расстегнул архалук, – и горный ветер освежил грудь мою, еще не успевшую тяжелым сном усталою. Вдали, за рекою, сквозь верхи густых лип, ее осеняющих, мелькали огни в строениях крепости и слободки. На дворе у нас все было тихо, в доме княгини темно» [2, т. 6, с. 335].

Вроде бы мелкая, ничего не значащая деталь, вместе с тем через нее отчетливо намечается контраст жизни простых людей и людей «цивилизации»; тех, кто живет в соответствии с природным циклом, и тех, кто воспринимает жизнь как театральные подмостки, живет не своими чувствами, а вычитанными, заимствованными страстями. И между этими мирами непреодолимая преграда – «вдали, за рекою...» живут по-настоящему, тот мир манит, но остается чужим.

Очень ярко эта мысль будет выражена в незавершенном отрывке «Я хочу рассказать вам». В нем появляется образ русской реки, на берегу которой и протекает настоящая жизнь. И это взгляд их окна усадьбы. Там, на берегу «народная жизнь». Она наполнена движением, воспринимается как естественная, органичная, связанная со средой обитания (рекой), природная. Там, за пределами усадьбы, красота, простор и жизненная полнота, когда рядом оказываются радость и горе, труд и отдых» [6, с. 263]. Так река становится символом вечного круговорота жизни, ее непрекращающегося движения. Этот же смысл считывается в описании Невы в поэме «Сказка для детей».

Таким образом, топос реки в творчестве Лермонтова – семантически ёмкий, многозначный. Он развивается на протяжении всего творчества поэта, приобретая новые смысловые оттенки.

Библиографический список

1. Толстой Л.Н. Воскресение. *Собрание сочинений*: в 12 т. Т. 10. Воскресение. Москва: Правда, 1987.
2. Лермонтов М.Ю. *Сочинения*: в 6 т. Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1954 – 1957.
3. Москвин Г.В. *Смысл романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»*. Москва: МАКС Пресс, 2007.
4. Молнар А. «Русалки» в произведениях И.А. Гончарова и М.Ю. Лермонтова. *Русская литература*. 2016; 4: 94 – 108.
5. Юхнова И.С. *Общение и диалог в творчестве А.С. Пушкина*. Саранск, 2014.
6. Юхнова И.С. Усадьба в творчестве М.Ю. Лермонтова. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2016; 1: 259 – 265.

References

1. Tolstoj L.N. *Voskresenie. Sbornik sochinenij*: v 12 t. T. 10. *Voskresenie*. Moskva: Pravda, 1987.
2. Lermontov M.Yu. *Sochineniya*: V 6 t. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1954 – 1957.
3. Moskvina G.V. *Smysl romana M.Yu. Lermontova «Geroy nashego vremeni»*. Moskva: MAKSS Press, 2007.
4. Molnar A. «Rusalki» v proizvedeniyah I.A. Goncharova i M.Yu. Lermontova. *Russkaya literatura*. 2016; 4: 94 – 108.
5. Yuhnova I.S. *Obschenie i dialog v tvorchestve A.S. Pushkina*. Saransk, 2014.
6. Yuhnova I.S. Usad'ba v tvorchestve M.Yu. Lermontova. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2016; 1: 259 – 265.

Статья поступила в редакцию 14.12.17

УДК 81'366.54

Ostanina M.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia),
E-mail: maria-ostanina@yandex.ru

ABOUT THE GRAMMATICAL NATURE OF THE AFFIX -DYKY-~DYJY-~DYY- IN WORD-FORMS WITH THE MEANING OF POSSESSIVENESS. The work studies one of the affixes with the meaning of possessiveness, which can be given a common Turkic form of *-dyky-*, that hasn't been thoroughly studied. The researcher suggests a new understanding of its morphological nature, which implies the reference of word-forms with *-dyky-* to shortened forms of the third izafat, in which the modified word is omitted. The study reveals 6 allomorphs of the possessive affix in the Altai language, with the help of which the reduced izafat is formed: *-dyjy-* / *-diji-* / *-tyjy-* / *-tiji-* / *-nyjy-* / *-niji-*. The paper notes down that there is a dialectal variant of this affix in Ust-Kan District of the Altai Republic that is characterized by the reduction of the last vowel. It is the first time when the research specifies a problem of case inflections of nouns and pronouns in the reduced izafat with regards to Altai. The work also describes the use of the shortened izafat in different syntactical functions (direct and indirect objects), which are revealed for the first time.

Key words: reduced izafat of the third type, possessive affix *-dyky-~dyjy-~dyy-*, Turkic languages, Altai language, inflection of pronouns, declension, doubled affixes.

М.А. Останина, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков и методики преподавания, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: maria-ostanina@yandex.ru

О ГРАММАТИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ АФФИКСА -ДЫКЫ-~ДЫЙЫ-~ДЫЫ- В ИМЕННЫХ СЛОВОФОРМАХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИТЯЖАТЕЛЬНОСТИ

В работе рассматривается один из наименее изученных аффиксов в тюркском языкознании *-дыкы-*, обладающий значением посессивности. Автор статьи предлагает рассматривать образования с этим аффиксом как разновидность изафетной конструкции третьего типа, образующейся в результате опущения определяемого. Исследование выявляет 6 алломорфов аффикса посессивности в алтайском, с помощью которого образуется редуцированный изафет: *-дыйы-* / *-дийи-* / *-тыйы-* / *-тийи-* / *-ныйы-* / *-нийи-*. Указывается на диалектный вариант этого аффикса, в котором выпадает последний гласный, что свойственно разговорной речи носителей Усть-Канского района Республики Алтай. В работе впервые поднимается вопрос о падежных формах местоимений и существительных, выступающих в составе редуцированного изафета. Приводится материал из алтайского языка, в котором формы имен с аффиксом *-дыйы-* используются в различных синтаксических функциях (прямое и косвенное дополнение).

Ключевые слова: редуцированный изафет третьего типа, аффикс притяжательности *-дыкы-~дыйы-~дыы-*, тюркские языки, алтайский язык, словоизменение местоимений, склонение, аффиксы-дублеты.

Одним из наименее изученных аффиксов в тюркском языкознании является сложный аффикс со значением притяжательности *-дыкы-*, имеющий различные варианты в тюркских языках. Ограничившись лишь несколькими алломорфами, приведём некоторые варианты: в турецком *-ninki-*, в туркменском *-ninki-*, в азербайджанском *-nimki-*, в башкирском *-дыкы-/неке-*, в киргизском *-дыкы-/ныкы-*, в кумыкском *-ныкы-* (в отемическом говоре *-нуку-*), в каракалпакском *-дыкы-/ныкы-*, в алтайском *-дыйы-*, в тувинском *-дыы-/ныы-*. Описание семантики этого аффикса, различные интерпретации его появления ограничиваются лишь краткими пометками в разделах грамматик тюркских языков, а приводимые примеры не показывают всего богатства форм, которые образуются с его помощью. В нашей статье мы рассмотрим некоторые аспекты грамматической природы этого аффикса на примере одного из тюркских языков юга Западной Сибири – алтайского языка, – в котором этот аффикс приобрёл определённые фонетические видоизменения в отличие от наиболее часто встречающегося варианта этого аффикса – *-дыкы-*.

В современной тюркологии вопрос о статусе аффикса *-дыкы-~дыйы-~дыы-* до сих пор является нерешённым. Со времён проявления к нему интереса со стороны авторов грамматик отдельных тюркских языков формы с аффиксом *-дыкы-~дыйы-~дыы-* назывались притяжательными местоимениями Н.К. Дмитриевым [1, с. 107], местоимениями в притяжательном падеже Н.П. Дыренковой [2, с. 94]. А.Н. Кононовым отмечается синтаксическая функция таких форм – образование субстантивной формы при опущении определяемого слова [3, с. 77 – 78], Н.А. Баскаков указывает на употребление таких словоформ в предикативной части предложения [4, с. 243].

Первые попытки описать аффикс *-дыйы-* в грамматике алтайского языка были предприняты в грамматиках ойротского языка Н.П. Дыренковой (1940) и Н.А. Баскаковым (1947). В грамматике ойротского языка Н.П. Дыренкова называет алтайские словоформы с *-дыйы-* притяжательными местоимениями, хотя и приводит примеры этого аффикса с именами существительными – *ол койлоры колхозтыйы* 'это колхозные овцы, принадлежащие колхозу' [2, с. 94].

В своём грамматическом очерке Н.А. Баскаков отмечает сложный состав этой морфемы, разбивая её на составные части *-дын-* и *-гы-*, где в алтайском языке в результате межаффик-

сального сращения произошло выпадение *н* и *г* – *-дын-* + *-гы-* → *-дыйы-* [4, с. 246].

Н.А. Баскаков объединяет аффиксы *-дагы-* и *-дыйы-* в один класс сложных аффиксов, где первый элемент – формант соответственно местного и родительного падежа, а второй элемент – аффикс отношения *-гы-*. При рассмотрении аналогичных притяжательных форм местоимений в башкирском языке Н.К. Дмитриев рассматривает аффикс *-хы-/ке-* отдельно, считая, что формы типа *минеке* и *хинеке* (соответствующие алтайским местоимениям *мениий* 'мой' и *сениий* 'твой'), образованы в результате добавления аффикса *-ке-* к форме местоимения в винительном падеже [1, с. 107]. Полагая, что анализ строения этой морфемы дал более весомые результаты, если бы ученые расширили языковой материал, в котором аффикс *-дыкы-~дыйы-~дыы-* применяется в образовании от имен существительных, субстантивных форм от прилагательных и других классов местоимений, помимо класса личных местоимений.

Не являясь объектом отдельного исследования, данный аффикс рассматривается в современных работах, изучающих падежи [5], категорию определённости [6], словообразование местоимений [7; 8], главные члены предложения [9; 10], диалектные различия в морфологии отдельных тюркских языков [11; 12; 13]. Работы, изучающие изафет как объект исследования, аффикс *-дыкы-~дыйы-~дыы-* не рассматривают.

На наш взгляд, описание аффикса *-дыкы-~дыйы-~дыы-* вне понятия изафета является неверным. Наше исследование на материале алтайского языка показывает, что притяжательная словоформа на *-дыйы-* является сокращённой формой изафетной конструкции третьего типа, образованной в результате опущения её второго члена, что позволяет её именовать **редуцированным или сокращённым изафетом третьего типа**. Любая местоименная форма в редуцированном изафете субстантивна, а сам изафет является одним из синтаксических средств выражения смысловой категории принадлежности. В речи редуцированный изафет встречается, как правило, после упоминания самого объекта, и используется говорящим с целью экономии речевых усилий. В каждом случае упоминания объект, о котором идет речь, не называется, но он вполне очевиден благодаря контексту. Таким образом, редуцированный изафет, представленный в виде именной формы с аффиксом *-дыйы-*, является

инструментом сокращения высказывания при сохранении его семантической полноты.

Материал нашего исследования показывает, что в алтайском языке притяжательный аффикс имеет шесть фонетических вариантов: *-дыйы-* / *-дийи-* / *-тыйы-* / *-тийи-* / *-ныйы-* / *-нийи-*. Данный аффикс относится к широко распространенным словоизменительным средствам алтайского языка. Мы фиксируем многочисленные примеры таких употреблений в устной разговорной речи носителей алтайского языка, а также в произведениях художественной литературы.

Приведём пример употребления существительного *орус* 'русский человек / народ', который находим в первом письменном произведении алтайской литературы, которое было написано М.В. Чевалковым в 1866 г.: «Ол айылдагы шорлордын жадыштары орустын жадыштары ошкош деп кордим, алардын кирген уйлерибиле, кийген кептери орустындын ок деп кордим <...>» (То, как живут шорцы в том аиле, похоже на то, как живет русский [народ], мне показалось, жены, которые заходили, их одежда, показалась, как у русского) (МЧ, ЧЖ, с. 21). Упрощенной форме *орустындын* в примере соответствует полная изафетная форма *орустын кептериндйи* 'как одежда у русского'. Форма, употребленная М.В. Чевалковым полтора века назад, полностью соответствует той, что используется сегодня носителями алтайского языка.

Описание грамматиками тюркских языков аффикса *-дыкы-/-дыйы-/-дыы-* сводится к скудному количеству примеров, в которых, как правило, представлены только местоименные формы, которые используются в функции сказуемого (см. также, например, [14, с. 33, 110]). Примеры употребления редуцированного изафета с личными местоимениями только в функции подлежащего или сказуемого ограничивают возможность отразить все варианты его функционирования при построении предложения, а также сужают значимость этого аффикса в словоизменении как в алтайском языке, так и в других тюркских языках. Между тем проведенный анализ частеречной принадлежности слов, принимающих аффикс *-дыйы-* в алтайском языке, показывает, что он образует посессивные формы не только от класса личных местоимений, но также и от отдельных определительных и относительных местоимений, а также от существительных, имен собственных и субстантивированных форм прилагательных.

Малый репрезентативный материал до сих пор не позволял говорить и о падежной парадигме склонения таких форм. В исследованиях морфологии алтайского языка падежное склонение форм с аффиксом *-дыйы-* не описано. Между тем алтайские субстантивированные имена на *-дыйы-* обладают не только полной падежной парадигмой, которая требует детального описания, но и выявляют уникальные случаи дублирования аффикса *-дыйы-* внутри одной словоформы. Рассмотрим данный материал подробнее.

Склонение личных местоимений в редуцированном изафете. Местоимения *мен* 'я', *сен* 'ты' и *ол* 'он, она' в редуцированном изафете имеют по две формы: более распространенные по мнению информантов *мендйи* 'мой', *сендйи* 'твой', *ондйи* 'его, ее' и менее распространенные *менийи*, *сенийи*, *оныйи*. Местоимения *бис* 'мы', *слер* 'вы' и *олор* 'они' в редуцированном изафете имеют только одну фонетическую форму – *бистийи* 'наш', *слердйи* 'ваш', *олордйи* 'их', однако также возможны посессивные формы сокращенного изафета от местоимений *бис* и *слер* с аффиксом множественного числа – *бистер* 'мы' и *слерлер* 'вы'. Приведём примеры падежного склонения субстантивированных форм двух местоимений *мен* и *бис* в сокращенном изафете третьего типа:

- им. п. *мендйи*, род. п. *мендйининг*, дат. п. *мендйине*, вин. п. *мендйин*, мест. п. *мендйинде*, тв. п. *мендйиле*, исх. п. *мендйиненг*;

- им. п. *бистийи*, род. п. *бистийининг*, дат. п. *бистийине*, вин. п. *бистийин*, мест. п. *бистийинде*, тв. п. *бистийиле*, исх. п. *бистийиненг*.

В алтайском языке местоимение *ол* 'он, она' может употребляться с аффиксом 2 лица мн. ч. *-ыгар* – *оныгар*. Такая форма отмечается пренебрежительным отношением говорящего к третьему лицу; ср. *Айса слер оныгарды бир уунда туку брэг-брэг отургызып койоор!* (Может вы своего сразу на трон посадите?!). (ДК, КТ 113). Таким образом, в редуцированном изафете местоимение *ол* выступает в форме *ондйи* (*оныйи*) 'его' и *оныгардйи* 'пренебр. его':

- им. п. *ондйи*, род. п. *ондйининг*, дат. п. *ондйине*, вин. п. *ондйин*, мест. п. *ондйинде*, тв. п. *ондйиле*, исх. п. *ондйиненг*;

- им. п. *оныгардйи*, род. п. *оныгардйининг*, дат. п. *оныгардйине*, вин. п. *оныгардйин*, мест. п. *оныгардйинде*, тв. п. *оныгардйиле*, исх. п. *оныгардйиненг*.

Примеры:

Сенин карандажын жаңы эмтир, менийи база. (Твой карандаш, оказывается, новый, мой тоже).

Карандажым сенен жаңы. Мендйиле бичи. (Мой карандаш лучше твоего. Моим пиши).

Олордын јунјилери јараш. Бистердйи де јараш. (Их бусы красивые. И наши красивые).

Склонение относительных местоимений в редуцированном изафете. Местоимение *кем* 'кто' в редуцированном изафете имеет следующие падежные формы:

- им. п. *кемдйи*, род. п. *кемдйининг*, дат. п. *кемдйине*, вин. п. *кемдйин*, мест. п. *кемдйинде*, тв. п. *кемдйиле*, исх. п. *кемдйиненг*.

Примеры:

Кажы баланын ада-энезининг акчазы? Кемдйинн? (Родителям какого ребенка принадлежат эти деньги? Чьи [деньги]?)

Ада-энелердин кемдйининг акчазы? (Родителям какого [ребёнка] принадлежат эти деньги?)

Склонение определительных местоимений в редуцированном изафете. Местоимения *бойы* 'сам', *кажы ла* 'каждый', *ончо* 'всё', *бастыра* 'всё', *ўзе* 'всё', *көдүре* (Шабалинский диалект) 'всё' в форме редуцированного изафета имеют полную падежную парадигму. Аффиксы падежа прибавляются к основам этих местоимений, оформленным каким-либо показателем лица. В редуцированном изафете самостоятельные падежные формы образуются от местоимений *бойым* 'я сам', *бойын* 'ты сам', *бойы* 'он сам', *бойыбыс* / *бойыс* 'мы сами', *бойыгар* / *бойоор* 'вы сами' и *бойлары* 'они сами', т.е. в им. п. эти местоимения соответствуют формам *бойымдйи* 'мой собственный', *бойындйи* 'твой собственный', *бойындйи* 'его собственный', *бойыбыстыйы* / *бойыстыйы* 'наш собственный', *бойыгардйи* / *бойоордйи* 'ваш собственный' и *бойларындйи* 'их собственный'. Как видим, после притяжательного аффикса 3 л. перед аффиксом *-дыйы-* необходим инфикс *-н-*.

Местоимение *кажы ла* в редуцированном изафете может принимать личный аффикс только 3 лица. В виде редуцированного изафета по падежам склоняются формы ед. и мн. числа этого местоимения – *кажызындйи ла* и *кажыларындйи ла*. Основы синонимичных местоимений *ончо*, *бастыра*, *ўзе* и *көдүре* в сокращенном изафете оканчиваются на личные аффиксы всех трех лиц, в третьем лице перед аффиксом *-дыйы-* используется инфикс: 1 л. – *ончобыстыйы*, *бастырабыстыйы*, *ўзестистийи* и *көдүрестистийи* в значении 'всё наше', 2 л. – *ончогордйи*, *бастырагардйи*, *ўзегердйи* и *көдүрегедйи* в значении 'всё ваше', 3 л. – *ончозындйи*, *бастыразындйи*, *ўзезиндйи* и *көдүрезиндйи* в значении 'всё их'. Приведем парадигмы склонения сокращенных изафетов с местоимениями *бойым*, *кажы ла* и *ончо*:

- им. п. *бойымдйи*, род. п. *бойымдйининг*, дат. п. *бойымдйине*, вин. п. *бойымдйин*, мест. п. *бойымдйинде*, тв. п. *бойымдйиле*, исх. п. *бойымдйиненг*;

- им. п. *кажызындйи ла*, род. п. *кажызындйининг ла*, дат. п. *кажызындйине ла*, вин. п. *кажызындйин ла*, мест. п. *кажызындйинде ла*, тв. п. *кажызындйиле ла*, исх. п. *кажызындйиненг ла*.

- им. п. *ончобыстыйы*, род. п. *ончобыстыйининг*, дат. п. *ончобыстыйине*, вин. п. *ончобыстыйин*, мест. п. *ончобыстыйинде*, тв. п. *ончобыстыйиле*, исх. п. *ончобыстыйиненг*.

Примеры:

Кажы ла баланын энези 100 салковойдон табыштырган. (Мама каждого ребенка сдала по 100 рублей). > *Кажызындйи ла 100 салковойдон табыштырган.* ([Мама] каждого [ребенка] сдала по 100 рублей).

Кажы орооннын спортчылары озо келер? Кажызындйининг? (Спортсмены какой страны придут первыми? Какой [страны]?)

Кажы ла йдб бойынын аңылузы. Бу йдб јүрүп јаткан улустын јилбүзи, көрүми бойындйи. (У каждого времени свои особенности. Интересы, мировоззрение у людей, живущих в сегодняшнее время, свои) («Алтайдын Чолмоны», № 237-239, 16.12.2016, с. 7).

А бу тушта... бу тушта... **бойымдыйы** [= бойымнын корумым] болор. Оны балдарым тудар... (А вот здесь... вот здесь... мой [курган] будет. Его построят мои дети) (ЖК, КТ, с. 17).

Склонение существительных, субстантивированных прилагательных и имен собственных в редуцированном изафете.

К именам существительным и собственным, оканчивающимся на звонкий согласный, добавляется аффикс **-дыйы/-дийи-**. Если основа заканчивается на глухой согласный, то присоединяется аффикс **-тыйы/-тийи-**. Когда корень слова заканчивается на гласный, то к нему добавляется аффикс **-ыйы/-ийи-** или **-дыйы/-дийи-**. Если основа кончается аффиксом третьего лица **-ы/-у/-зы/-зи-**, то за ней следует инфикс **-н-** и аффикс **-дыйы/-дийи-**. Например: айылдыйы 'что-то принадлежащее дому', энемдийи 'что-то принадлежащее моей матери', Ивандыйы 'что-то принадлежащее Ивану', агаштыйы 'что-то относящееся к дереву', баланыыйы или баладыйы 'что-то принадлежащее ребенку', кэзиндийи 'что-то относящееся к его глазам (взгляду)', бсказиндийи 'что-то принадлежащее другому'. Приведем пример склонения существительного киж 'человек':

- им. п. кижидийи, род. п. кижидийинин, дат. п. кижидийине, вин. п. кижидийин, мест. п. кижидийинде, тв. п. кижидийиле, исх. п. кижидийинен.

Примеры:

Уул баланын кини үч толыкту болор, кыс баланыыйы – төрт толыкту эмезе кулжа, тажуур бүдүмдү. (Пуповина мальчика треугольная, девочки – квадратная, или в форме узора, как тажуур) (ББ, с. 16).

Куйругы көк бөрүдийинен кыска, жерге жүк ле жедер, көк бөрү чилеп сүүртебей жат. (Хвост короче, чем у серого волка, едва достает до земли, не волочится как у серого волка) (МК, КК, с. 85).

Кагааннын санаазы улустыйыла жангыс болор керек. (Мысль кагана должна быть единой с [мыслью] народа) (ЖК, КТ, с. 115).

Бу Тенгери бүркеген Телекей Ак-Күндийи болор учурлу. (Этот Мир, что под Небом, должен быть Ак-Кюна) (ЖК, КТ, с. 25).

Бойымдыый бойсу, кижидийи кирсү. (посл. Мое есть мое, а чужое есть чужое).

Дублирование аффикса -дыйы- с местоимениями.

В отдельных случаях при местоимениях аффикс **-дыйы-** может повторяться: **-дыйы- + -н- + -дыйы-: кемдийиндийи**

'чей', **бойымдыйиндыйы** 'его собственный', **ончозындыйын-дыйы** 'их всех' и т.п. Значение посессивности в таких формах усиливается, в речи фразы с подобными формами в результате аффикса-дублета **-дыйы-н-дыйы-** эмоционально наполнены.

Примеры:

Бойымдыйиндыйы бойсу. (Мое есть мое).

Мендийиндийи меге керек жок. (Такой как у меня мне не нужен).

В Усть-Канском районе Республики Алтай наблюдается фонетическое отклонение при произнесении аффикса **-дыйы-**, который может сокращаться до **-дый-**. Такие формы встречаем в художественном произведении Д. Каинчина:

Бу айылдар, бу жбжб мений болор эди. (Эти айлы, это имущество мои были бы). (ЖК, КТ, с. 36).

Кажызы кемдий – онызы эмди не керек, кемге керек? (Чей же это [курган]? Зачем теперь это нужно, кому это нужно [знать]?) (ЖК, КТ, с. 16)

Подобное сокращение аффикса речи носителей других районов не свойственно.

Таким образом, мы описали аффикс **-дыйы-** в алтайском языке, предложив рассматривать природу его появления в упрощении изафетной конструкции третьего типа, в которой второй член (определяемое) опускается. В работах, исследуемых изафет в тюркских языках, подобные усеченные формы до сих пор не изучались. Дальнейшее описание грамматических аспектов аффикса **-дыкы-~-дыйы-~-дыы-** в разных тюркских языках, несомненно, поможет выявить специфические особенности строения и семантики редуцированного изафета и его функционирования на уровне предложения.

Текстовые источники

ББ – Баланын байы: Статьялардын жуунтызы / ред. Туденева Т.Н. – Горно-Алтайск, 2015.

МЧ, ЧЖ – Чевалков М.В. Чөбөлкөптүн жүрүмү // Чөбөлкөптүн жүрүмү = Tschiwalkow's leben. Памятное завещание. – Горно-Алтайск, 2016. – С. 10 – 46.

ЖК, КТ – Каинчин Д. Карган тыт. (Старая лиственница). Рассказы на алтайском языке. – Горно-Алтайск, 1994.

МК, КК – Кудачинова М.С. Күннинг күлүмжизи. – Горно-Алтайск, 2002.

Библиографический список

1. Дмитриев Н.К. *Грамматика башкирского языка* / 2-е изд. (Памятники отечественной науки. XX век). Москва: Наука, 2008.
2. Дыренкова Н.П. *Грамматика ойротского языка*. Москва: Издательство АН СССР, 1940.
3. Кононов А.Н. *Грамматика современного турецкого литературного языка*. А.Н. Кононов; Академия наук СССР, Институт востоковедения. Москва-Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1956.
4. Баскаков Н.А. Очерк грамматики алтайского языка. *Ойротско-русский словарь*. Москва, 1947: 220 – 312.
5. Эбзеева Ф.П. *Разграничение формально совпадающих падежей в карачаево-балкарском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Нальчик, 2004.
6. Кудайбергенов М.С. *Выражение определенности и неопределенности имен существительных в каракалпакском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Нукус, 1997.
7. Каримова С.Ф. *Структурно-семантические и словообразовательные особенности местоимений в башкирском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2011.
8. Мамаева Д.М. *Местоимения в кумыкском и русском языках: функционально-семантический аспект*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2013.
9. Калимуллина Г.У. *Проблема структурной полноты предложения в татарском языке: На материале трансформированных эллиптических конструкций*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2005.
10. Саидова Г.С. *Структура и функционирование главных членов предложения в кумыкском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2005.
11. Гаджиева М.А. *Фонетические и морфологические особенности отемшского говора кумыкского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2006.
12. Рахимова Р.Н. *Тюменский говор в системе диалектов сибирских татар: фонетико-морфологическая характеристика*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тюмень, 2007.
13. Булатова М.Р. *Морфологические особенности татарских говоров ареала "юг Башкортостана"*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 2012.
14. *Грамматика современного алтайского языка*: монография. Редколлегия: И.А. Невская (отв. ред.) и др. Горно-Алтайск: НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова, 2017.

References

1. Dmitriev N.K. *Grammatika bashkirskogo yazyka* / 2-e izd. (Pamyatniki otechestvennoj nauki. HH vek). Moskva: Nauka, 2008.
2. Dyrenkova N.P. *Grammatika ojrotskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1940.
3. Kononov A.N. *Grammatika sovremennoho tureckogo literaturnogo yazyka*. A.N. Kononov; Akademiya nauk SSSR, Institut vostokovedeniya. Moskva-Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1956.
4. Baskakov N.A. Ocherk grammatiki altajskogo yazyka. *Ojrotso-russkij slovar'*. Moskva, 1947: 220 – 312.
5. 'Ebzeeva F.P. *Razgranichenie formal'no sovpadayuschih padezhej v karachaevo-balkarskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Nal'chik, 2004.
6. Kudajbergenov M.S. *Vyrazhenie opredelennosti i neopredelennosti imen suschestvitel'nyh v karakalpakskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Nukus, 1997.

7. Karimova S.F. *Strukturno-semantichekie i slovoobrazovatel'nye osobennosti mestoimenij v bashkirskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2011.
8. Mamaeva D.M. *Mestoimeniya v kumyyskom i russkom yazykah: funkcional'no-semantichekie aspekty*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2013.
9. Kalimullina G.U. *Problema strukturnoj polnoty predlozheniya v tatarskom yazyke: Na materiale transformirovannyh `ellipticheskikh konstrukcij*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2005.
10. Saidova G.S. *Struktura i funkcionirovanie glavnykh chlenov predlozheniya v kumyyskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2005.
11. Gadzhieva M.A. *Foneticheskie i morfologicheskie osobennosti otemishskogo govora kumyyskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2006.
12. Rahimova R.N. *Tyumenskij govor v sisteme dialektov sibirskih tatar: fonetiko-morfologicheskaya harakteristika*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tyumen', 2007.
13. Bulatova M.R. *Morfologicheskie osobennosti tatarskih govorov areala "yug Bashkortostana"*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2012.
14. *Grammatika sovremennogo altajskogo yazyka*: monografiya. Redkollegiya: I.A. Nevskaya (otv. red.) i dr. Gorno-Altajsk: NII altaistiki im. S.S. Surazakova, 2017.

Статья поступила в редакцию 14.02.18

УДК 811.161.1

Aheste S.M.J., Cand. of Sciences (Philology), teacher, Ferdowsi University of Mashhad (Mashhad, Iran),
E-mail: mjaheste@mail.ru

Mostafavi G.H., Cand. of Sciences (Philology), teacher, Ferdowsi University of Mashhad (Mashhad, Iran),
E-mail: mostafavigero@um.ac.ir

THE WAYS OF EXPRESSING THE IMPERATIVE OF JOINT ACTION IN RUSSIAN AND PERSIAN VERBS OF MOTION. In the Persian and Russian languages there are significant differences in the expression of the cooperative effect of the verbs of movement of these languages, and each language is inherent in the expression of phenomena and processes of reality by one means or another. However, the study of the structural-semantic and morphological-syntactic features of the verbs of the Persian language movement is not given as much attention as in the Russian language. Unlike the Russian language the imperative of joint action in the Persian language is expressed only with the help of the construction of *مى‌برويم* *beravim* or *مى‌برويم* *biayid barevim* and the motivation to start the movement or the effectiveness of the action, etc. are expressed by the same verb. In this regard, the article gives a comparative analysis of the imperative of joint action in Russian and Persian verbs of the movement.

Key words: imperative of joint action, verbs of movement, Russian language, Persian language.

С.М.Д. Ахесте, канд. филол. наук, преп. Мешхедского университета им. Фирдоуси, Иран, г. Мешхед,
E-mail: mjaheste@mail.ru

Г.Х. Мостафави, канд. филол. наук, преп. русского языка Мешхедского университета им. Фирдоуси, Иран, г. Мешхед,
E-mail: hmostafavigero@um.ac.ir

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ИМПЕРАТИВА СОВМЕСТНОГО ДЕЙСТВИЯ В РУССКИХ И ПЕРСИДСКИХ ГЛАГОЛАХ ДВИЖЕНИЯ

В персидском и русском языках есть существенные различия в выражении императива совместного действия глаголами движения данных языков, и каждому языку присуще выражение явлений и процессов реальной действительности теми или иными средствами. Однако изучению структурно-семантических и морфолого-синтаксических особенностей глаголов движения персидского языка не уделялось столько внимания, как в русском языке. В отличие от русского языка, императив совместного действия в персидском языке выражается только с помощью конструкции *مى‌برويم* *bərdvīm* или *مى‌برويم* *biayid bərdvīm* и побуждение к началу движения или результативность действия и т. п. выражаются одним и тем же глаголом. В связи с этим в статье дается сравнительный анализ императива совместного действия в русских и персидских глаголах движения.

Ключевые слова: императив совместного действия, глаголы движения, русский язык, персидский язык.

В «Русской грамматике» глаголы движения определяются как устойчивая структурносемантическая группа глаголов несом. вида, объединяющихся в пары слов с общим корнем (кроме разноречивых в паре *идти* – *ходить*). Эти слова противопоставлены друг другу по значениям однонаправленности – неоднаправленности движения, а также по некратности – кратности. [1] В персидском языкознании термин «глаголы движения» употребляется только в широком значении. Под движением в персидском языке понимается как движение динамическое (*رفتار*) *rāftān* – *идти*, (*پرواز کردن*) *pārvāz kardān* – *летать*, (*شنا کردن*) *shenā kardān* – *плавать*, так и различные процессы – (*نگاه کردن*) *neḡāh kardān* – *смотреть*, (*گوش کردن*) *guš kardān* – *слушать*, (*نشستن*) *nešāstān* *сидеть* [2]. Так что, глаголы движения в персидском языке не выделяются в отдельную группу и не составляют соотносительных пар, их просто можно объединить в одну семантическую группу только на основании лексического значения. Именно поэтому сложность видовых различий глаголов, большое количество глагольных приставок, вопросы сочетаемости, вариативность грамматических конструкций – всё это затрудняет свободное употребление глаголов движения в речи иранских студентов, изучающих русский язык.

В русском языке для выражения предложения совместно совершить действие используются различные конструкции: *идем(-те)*, *пойдем(те)*, *давайте пойдем*, *едем(те)*, *погнали*, *пошли/поехали* (*разг., неофиц.*) и т. п. Носители русского языка в повседневной речи часто употребляют императив совместного действия и заменяют формой прошедшего времени мн. ч. от глагола движения совершенного вида с приставкой *по-* (*пошли*, *поехали*, *и т. п.*). В этой ситуации часто допускается ошибка: при желании образовать форму мн. ч. императива от глагола движения пойти к форме прошедшего времени пошли добавляют постфикс *-те*, действуя по аналогии.

В результате получается просторечная форма – *пошлите*, которая является омонимичной нормативной форме императива от глагола послать. Ошибка эта очень распространена, поскольку глагол пойти имеет высокую степень коммуникативной значимости. В связи с этим, выражение персоговорящим императива совместного действия в русском языке обусловлен учётом видом глаголов движения и направленностью движения. Первую трудность, с которой столкнётся персоговорящий при выражении императива совместного действия, это аналогичные конструкции, выражающие императив совместного действия, что приведет к неразличению персоговорящим их употребления. Т. е. он должен

предположить, что у них есть значение побуждения к немедленному к действию [8].

Формы *пошли, поехали, побежали* – употребляются в сочетании с инфинитивом несов. в., если имеется в виду процесс, длительное действие [6, с. 48].

Пошли гулять! می‌گردش کن ی‌برو! [Бэрдвим гдрдэш коним!]

Автобус идёт, **побежали**, а то не успеем.

عجله کن) می‌بزنو، دی‌آتوبوس دارد م.
م‌رس ی، وگرنه نمی

Отубус дардд мийайдд, бэрдвим (джддле коним), вдгдрне нэмирдсим.

При рассмотрении императива совместного действия русских глаголов движения по сравнению с персидскими глаголами движения мы пришли к выводу, выражение императива совместного действия не характерно для глаголов типа *ходить*, т.е. среди бесприставочных глаголов движения для выражения императива совместного действия употребляются только глаго-

лы однонаправленного движения и среди приставочных глаголов движения – глаголы совершенного вида. Надо отметить, что глаголы типа *ходить* только с помощью «*давай(те)*» могут выражать императив совместного действия». Императив совместного действия в русском языке вызывает трудности у персоговорящих ввиду того, что он выражается глаголами СВ и НСВ с разными приставками. Однако императив совместного действия в персидском языке выражается только с помощью конструкции *می‌برو ب‌ایا ب‌ایا* бэрдвим или *بی‌ایا* бэрдвим и побуждение к началу движения или результативность действия и т.п. выражаются одним и тем же глаголом. Кроме того в русском языке императив совместного действия выражается формой множественного числа настоящего и прошедшего времени (*пойдём, пошли*), в то время как в персидском языке – только формой мн. ч. настоящего времени. Поэтому персоговорящим при употреблении императива совместного действия на русском языке следует учитывать значения глагольного вида у русских глаголов движения.

Библиографический список

1. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1980.
2. Мехтиханлы С.Г. Бесприставочные глаголы движения в обучении иранских студентов на начальном этапе РКИ. *Язык. Словесность. Культура*. 2015; 2: 35
3. Юдина Л.П. *Идти или ходить? Глаголы движения в русском языке*. Москва: Издательство Московского университета. 1985.
4. Farshidvard khosro, Dastoore vofasale emrooz bar payeye zaban shenasi jaded. Tehran, Sokhan 1384.
5. Парешнев Е.Ю. *Употребление императива в русском языке: учебное пособие по русскому языку для иностранцев*. Санкт-Петербург, 2006.
6. Битехтина Г.А., Муравьева Л.С., Юдина Л.П. *Употребление глаголов движения в русском языке*. Издательство Московского университета. Москва: 1972.
7. *Словарь современного русского литературного языка*. Под редакцией К.А. Тимофеева, Н.М. Меделеца. Москва: 1960; Т. 10: 816 – 826.
8. Стешевич В.Ю. Аналитические способы выражения побуждения к совместному действию в русском и сербском языках. *Вестник ПСТГУ, III: Филология*. Институт славяноведения РАН, 2014.

References

1. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1980.
2. Mehtihanly S.G. Bespristavochnye glagoly dvizheniya v obuchenii iranskih studentov na nachal'nom `etape RKI. *Yazyk. Slovesnost'. Kul'tura*. 2015; 2: 35
3. Yudina L.P. *Idti ili hodit'? Glagoly dvizheniya v russkom yazyke*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. 1985.
4. Farshidvard khosro, Dastoore vofasale emrooz bar payeye zaban shenasi jaded. Tehran, Sokhan 1384.
5. Paresheev E.Yu. *Upotreblenie imperativa v russkom yazyke: uchebnoe posobie po russkomu yazyku dlya inostrancev*. Sankt-Peterburg, 2006.
6. Bitehtina G.A., Murav'eva L.S., Yudina L.P. *Upotreblenie glagolov dvizheniya v russkom yazyke*. Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. Moskva: 1972.
7. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*. Pod redakciej K.A. Timofeeva, N.M. Medelec. Moskva: 1960; T. 10: 816 – 826.
8. Stesheevich V.Yu. Analiticheskie sposoby vyrazheniya pobuzhdeniya k sovmestnomu dejstviyu v russkom i serbskom yazykah. *Vestnik PSTGU, III: Filologiya*. Institut slavyanovedeniya RAN, 2014.

Статья поступила в редакцию 28.11.17

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3		
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ			
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ			
Р.Г.О. Гарибов, Е.П. Маскаева, А.Н. Юрко ТЕАТР КАМЫ ГИНКАСА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ	5	В.С. Васильева ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	32
Н.В. Барабанова, М.И. Бочкарева, Т.С. Костина ПОТЕНЦИАЛ ПРАЗДНИКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ	7	М.А. Алиев, З.М. Умалатова УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	36
М.С. Маслов ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: КОММУНИКАЦИОННЫЙ АСПЕКТ	9	А.А. Алимсакаева СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....	38
А.А. Фомина ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЁРСТВО В БИБЛИОТЕЧНОМ ДЕЛЕ	10	Ю.В. Ахметшина МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	41
В.К. Агарагимова, П.В. Валиева, Е.И. Рубанова ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ АКТИВНОСТИ БАКАЛАВРОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	12	Л.В. Белоусова, Л.А. Филимонюк ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ	43
Т.И. Алиев ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГОСУДАРСТВЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОГРАНИЧНЫХ ОРГАНОВ ФСБ РОССИИ НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	14	В.П. Лукьяненко, Р.А. Воликов, А.А. Хежев СПЕЦИАЛЬНО-СИЛОВАЯ ПОДГОТОВКА В БОКСЕ.....	46
С.В. Белогуров АЛГОРИТМ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	18	Г.Н. Зейналлы ТВОРЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ КОМПОЗИТОРА И ПЕДАГОГА САРДАРА ФАРАДЖЕВА	48
Л.М. Беткер ОПЫТ МОДЕЛИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	21	М.А. Исаева СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	50
Х.Я. Денилханова ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН).....	23	Д.К. Кирнарская НАЦИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ: РОССИЯ – ЗАПАД.....	52
Б.Д. Паштаев, Н.А. Кулибеков, М.А. Муртузалиева ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	26	Ли Цзинцзин ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ	54
В.К. Стручков, Е.Е. Саламин ПОТРЕБНОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	28	С.П. Ломов, И.Ю. Руднев, О.В. Аневарова ТЕМА КОСМОСА НА ЗАНЯТИЯХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ИСКУССТВОМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.....	58
Л.М. Тюрленкова МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЕДИНСТВО УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	30	И.И. Дьяков, Н.А. Чаус, Н.А. Третьяк АКТУАЛИЗАЦИЯ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	61
		А.А. Ефимов, Е.В. Шумкова ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ПАТРИОТИЗМ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА.....	63
		И.В. Малыхина ДИСКЛАВИР И МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА	64
		И.Ф. Медведев ОБЕСПЕЧЕНИЕ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....	67
		Г.В. Муравьев ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ И ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ: ИТОГИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА.....	71
		Н.Ю. Абраменко, М.Х. Фишбейн СООТНОШЕНИЕ ДОБРА И ЗЛА, ИЛИ О ПЕДАГОГИКЕ АКТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ	73
		Н.А. Абрамова, С.Н. Архипова, Е.Н. Корнилова РАЗВИТИЕ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ КАФЕДРЫ В УСЛОВИЯХ КОНКУРЕНТНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	76
		А.Н. Нечитайло, А.А. Макеев ПРИНЦИП ДВОЙСТВЕННОСТИ СОЗНАНИЯ И ЕГО УЧЁТ В СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ОБЩЕЙ ФИЗИКИ	79
		Р.Р. Магомедов, В.С. Лецишин МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОЙ РЕФЛЕКСИИ	81
		П.Р. Мурадова ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА.....	84
		В.В. Мячина ОБЪЁМ И СТРУКТУРА ЛЕКСИКО- СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ТУРИЗМ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	86
		В.А. Пахарукова, И.С. Бессарабова, О.В. Топоркова ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ПРОЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	88
		В.Л. Разгонов, Д.В. Суслов, Т.Л. Лопуха ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СМЕНЫ ПАРАДИГМ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	91
		Д.А. Растегаева, Л.А. Филимонюк ОСОБЕННОСТИ ДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ	97
		Ж.Х. Эдиева, Ф.Н. Алипханова КОМПОНЕНТЫ, КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА.....	100
		Л.Н. Гиенко СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА	102

В.Л. Крайник, А.Е. Мандаева ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА.....	104	О.Т. Плиев АНАЛИЗ ВЗГЛЯДОВ НА ОРГАНИЗАЦИЮ МОНИТОРИНГА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....	139	И.Б. Имангаликова ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОГО УРОВНЯ ВНУТРЕННЕГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА ЧЕРЕЗ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИГРЫ.....	165
Н.А. Матвеева КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОЦЕНКАХ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ И АДМИНИСТРАЦИИ ШКОЛЫ.....	107	П.Е. Серов АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ ПРОСМОТРОВ НА КАФЕДРЕ РИСУНКА И ЖИВОПИСИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НАРОДНЫХ ИСКУССТВ (АКАДЕМИИ).....	141	З.А. Алиева МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ХОРОВЫХ ПАРТИТУР У СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ.....	168
Н.В. Мжельская, М.В. Сурнина РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ОТДАЛЕННЫХ РАЙОНАХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ.....	110	А.Л. Уткин МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ ПЛАСТИЧЕСКОЙ АНАТОМИИ С ДИСЦИПЛИНАМИ «АКАДЕМИЧЕСКИЙ РИСУНОК» И «АКАДЕМИЧЕСКАЯ СКУЛЬПТУРА И ПЛАСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ» В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА.....	142	Г.В. Алмадакова, А.В. Петров ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОЖНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРИНЦИПА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ.....	169
Н.В. Мжельская ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЦВЕТОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	113	А. Орынбекқызы ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	144	Ю.В. Ануфриева ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	175
П.В. Селин ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОЦЕССОВ СПЛОЧЕНИЯ КОЛЛЕКТИВА.....	116	А. Орынбекқызы ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	147	В.А. Виноградов МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОСВЕЩЕНИЕ В БАРНАУЛЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII ВЕКА.....	178
Н.Г. Кузнецов ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗНАЧЕНИЯ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ У БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ЦЕРКОВНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ЖИВОПИСИ.....	119	А. Орынбекқызы ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАВЫКИ РАЗВИТИЯ РАБОТЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	149	Н.А. Киндря УЧЁТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ.....	181
М.О. Ломакин СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РИСУНКА БУДУЩИМ ХУДОЖНИКАМ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРНОЙ ЖИВОПИСИ.....	122	А.Т. Рахметов ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПРОДЮСЕРА153	153	Е.А. Петелина, А.С. Петелин МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	183
А.Б. Мейрманов ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН.....	124	А.Т. Рахметов ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПРОДЮСЕРА153	153	Н.Е. Строгова ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА УНИВЕРСИТЕТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	187
З.Н. Никитин ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ФГОС СПО ЧЕТВЁРТОГО ПОКОЛЕНИЯ КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ И КОРРЕКТИРОВКИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «НАРОДНОЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО».....	127	И.А. Безина ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЖИВОПИСИ БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ХОЛУЙСКОЙ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРЫ.....	155	А.Н. Томилин, Р.Р. Туктаров ПРАКТИКА И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА.....	190
А.А. Николаева СОВРЕМЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАСТЕРСТВУ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫШИВКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	129	Ю.А. Бесшапошникова, Д.В. Завалей НАУЧНЫЕ ТРУДЫ М.А. НЕКРАСОВОЙ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ БАЗА В РАЗВИТИИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЛАКОВОЙ МИНИАТЮРНОЙ ЖИВОПИСИ ПАЛЕХА, МСТЁРЫ И ХОЛУЯ.....	157	И.Г. Алмазова, Е.А. Соловьева, И.Н. Усачева ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ЛАГЕРЯ.....	192
Т.А. Носкова ИЗМЕНЕНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯКАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМООЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	131	И.К. Дракина СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	161	А.К. Айбазова ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	195
В.Н. Наумов, О.В. Озерова ИГРУШКА КАК ОБЪЕКТ ДОГОВОРНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ В МУЗЕЙНО- ВЫСТАВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ХПМИ ИМ. Н.Д. БАРТРАМА.....	135	Л.В. Игнатьева СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИХ РАБОТЫ.....	163	М.М. Асылдєрова СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ ГОРСКИХ НАРОДОВ: ВЗАИМОСВЯЗЬ НРАВСТВЕННО- ЭТИЧЕСКОГО, УМСТВЕННОГО И ФИЗИЧЕСКОГО В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА.....	197
				Е.Н. Бажукова «МУЗЫКАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИКА» В ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГОВ- МУЗЫКАНТОВ.....	199

О.В. Балалиева, Н.А. Сеногноева ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ.....	202	К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МУЗЫКАЛЬНО- КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	239	К.Ю. Михайличенко, К.В. Исеев ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА У СОВРЕМЕННОГО УЧАЩЕГОСЯ	266
В.М. Баршай, В.Н. Толопченко, М.В. Белавкина СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ГИРЕВОМ СПОРТЕ	205	Ю.Н. Киселева ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРА В КУРСЕ «СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ»	241	И.Н. Усачева, Е.А. Соловьева, И.Г. Алмазова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕТНИХ ЛАГЕРЕЙ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛЬНИКОВ ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ)	268
И.В. Бурцева, С.В. Агулина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА АРТ-ТЕРАПИИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ	211	В.А. Лаптева МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	244	Р.Ш. Хадиков ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКОВ ОВД И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В СИСТЕМЕ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	270
Л.М. Ванюшкина, С.А. Тихомиров ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК ПРИОРИТЕТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ХУДОЖНИКОВ ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	213	С.В. Мезенцева СЕТЕВОЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК НОВОЕ СРЕДСТВО ТРАНСЛЯЦИИ ЗНАНИЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ВУЗЕ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ ИЗ КНР)	246	О.А. Яворук, В.И. Зеленский ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ КУРСА ФИЗИКИ В ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ БАКАЛАВРИАТА	271
Я.Ю. Гафуанов ПРОБЛЕМНО-СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ	215	С.В. Мезенцева МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СОВРЕМЕННЫЕ КОМПОЗИТОРСКИЕ ТЕХНИКИ В ТВОРЧЕСТВЕ КИТАЙСКИХ МУЗЫКАНТОВ (К ПРОБЛЕМЕ «ВОСТОК-ЗАПАД»)	248	Д.В. Гулякин СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	274
В.В. Глебов, К.В. Исеев СТАНОВЛЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ РУДН).....	218	И.О. Товпич МЕТАТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ СКВОЗНОГО (НЕПРЕРЫВНОГО) ОБРАЗОВАНИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	250	О.Н. Дмитриева ПОВЫШЕНИЕ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА И ОСНОВ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ	276
И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова ЭЛЕКТРОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ: ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ- МУЗЫКАНТОВ	220	Н.Ю. Хомутская ЭЛЕКТРОННЫЙ МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРЫ В ИСКУССТВЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА	253	А.Д. Иргит ОБУЧЕНИЕ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РОДНОГО КРАЯ	277
И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова, Е.А. Шалаева О ПРОЕКТЕ «СОЗДАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА НА ЭЛЕКТРОННЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ»	222	Е.А. Шалаева МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА И МУЗЫКАЛЬНО- КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	255	А.Д. Иргит ВНУТРЕННИЕ РЕЗЕРВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ У ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К КУЛЬТУРНОМУ НАСЛЕДИЮ РОДНОГО КРАЯ	280
И.Б. Горбунова, К.Б. Давлетова ОРГАНИЗАЦИЯ КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ, РАБОТАЮЩИХ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЭЛЕКТРОННЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ»: ПРИНЦИПЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	226	Н.А. Яценковская ИНФОРМАТИЗАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАКТОВКА МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА КАК ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ	257	А.Ф. Казарян, Н.И. Рослякова ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	282
И.Б. Горбунова, А.А. Панкова ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ И ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЁЖИ: РАЗРАБОТКА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТОВ	228	Е.В. Аникина, М.В. Брюханова, Б.И. Лавер ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЛАНИРОВАНИЯ ДЕТСКИХ ПЛОЩАДОК РАЙОНОВ С УЧЁТОМ ВЛИЯНИЯ АНТРОПОГЕННЫХ ФАКТОРОВ СРЕДЫ	260	Ю.Н. Кочеров, Л.А. Кочерова МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОТРУДНИКОВ ОВД	284
И.Б. Горбунова МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ- МУЗЫКАНТОВ	232	К.В. Исеев, К.Ю. Михайличенко ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ РУДН	262	О.К. Логвинова, У.Г. Егорова, А.Ш. Бердиева ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	286
К.Б. Давлетова ИНСТРУМЕНТ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	235	К.В. Исеев, К.Ю. Михайличенко ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	264	С.Х. Кумыков ВОЛОНТЕРСКАЯ РАБОТА В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	290

Е.Н. Морозова ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР 292	А. Вученович ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СЕРБИИ 325	ТРАНСГРАНИЧНОСТИ: «КАЗАХСКИЙ ТЕКСТ» КАК ПРЕДМЕТ ИМАГОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 366
З.М. Муцурова ИНФОРМАТИЗАЦИЯ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ 294	А.В. Мартышов ОСОБЕННОСТИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 327	М.М. Биданок АДЫГСКОЕ ГОСТЕПРИИМСТВО И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ПРОЗЕ ХАЗРЕТА АШИНОВА 369
О.Е. Никуленкова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 296	М.А. Рязанцева, А.В. Мартышов ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СТОЛИЧНОГО МЕГАПОЛИСА 329	Ван Хунезэй СТИХИЙНЫЙ КОД КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ «ВОДА» И «ОГОНЬ») 371
Омар Саид ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПЛАШЕТОВ НА МОТИВАЦИЮ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 299	Н.Г. Айварова, М.В. Наумова, А.В. Миронов ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ МОЛОДЁЖИ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА 331	И.А. Губарь ЦЕПОЧКИ НОМИНАТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ЛИРИКЕ БОРИСА ПАСТЕРНАКА 374
Е.А. Попова, А.Ф. Попова, А.А. Дёмин МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ МЕХАНИЗМОВ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ В СПОРТИВНОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ 301	Ю.Н. Белокопытов, Н.А. Никитина, Г.В. Панасенко СИНЕРГИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫХ ТЕОРИЙ В ПСИХОЛОГИИ 334	О.Ю. Дигтяр ОСОБЕННОСТИ И ТЕХНИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 376
И.М. Раджабов, Ф.Б. Саутиева СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА 304	О.В. Булатова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 340	А.Ш. Зубинова СЕМАНТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ СРАВНЕНИЙ В ИДИОСТИЛЕ С. КИНГА 380
А.С. Сказко, Г.В. Костина ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 306	З.В. Султанова, И.М. Габулова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БАЗОВЫХ БЫТИЙНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ ЮЖНЫХ И СЕВЕРНЫХ ОСЕТИН 342	Л.В. Азаракоев, А.Д. Каксин, О.М. Кутяева ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО АНГЛАЗЫЧНОГО ДИСКУРСА О ЯЗЫКАХ КОРЕННЫХ НАРОДОВ 382
Таха Файсаль ВОЗМОЖНО ЛИ СОЗДАНИЕ МНОГОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АРАБСКОМ ОБЩЕСТВЕ ИЗРАИЛЯ? 308	З.В. Султанова, М.З. Газзаева ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ ЖИЗНИ СЕВЕРНЫХ И ЮЖНЫХ ОСЕТИН 345	Г.Н. Кильмакова АНИМАЛИСТИЧЕСКИЙ МОТИВ В РОМАНЕ-ЭПОПЕЕ Т. ГАРИПОВОЙ «БУРЁНУШКА» 383
Хаим Саргароф УМЕНЬШЕНИЕ ФАКТОРОВ РИСКА СРЕДИ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ СИТУАЦИОННОЙ ПРОФИЛАКТИКИ СО СТОРОНЫ ПОЛИЦИИ 311	ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	А.Л. Кошелева АЛТАЙСКИЙ ПОЭТ Ш. ШАТИНОВ И ХАКАССКИЙ ПОЭТ Г. МАЕРКОВ: СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА КОНВЕРГЕНЦИИ КОНЦЕПТА ЭТНОМИРА 386
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	О.Б. Боброва К ВОПРОСУ О РОЛИ ЯЗЫКОВЫХ МЕТАФОР В АВТОРСКОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ МЕТАФОР АБСТРАКЦИЯ- АРТЕФАКТ В «ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ. ΡΟΥΣΙΑ» И «ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ. ΙΣΠΑΝΙΑ» Н. КАЗАНДЗАКИСА 349	Т.И. Лалова, А.В. Лагутина ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЫЯВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ЭФФЕКТА ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕДЕБАТОВ ВО ФРАНЦИИ В ХОДЕ ПРЕДВЫБОРНОЙ КАМПАНИИ 2017 ГОДА) 391
В.В. Заважнов, Е.А. Железнова, Г.А. Романова, О.А. Сычева ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СРЕДОВОГО ПОДХОДА 313	Р.П. Абдина, П.Е. Белоглазов, З.Е. Каскаракова, А.С. Кызласов ПРИНЦИПЫ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ ХАКАССКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ НОМИНАЦИЙ ТРАДИЦИОННОЙ ОДЕЖДЫ 355	В.В. Лебедева, И.С. Хохолова К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ОБРАЗОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ ТОПОНИМОВ ЦЕНТРАЛЬНОЙ ЯКУТИИ 394
М.В. Ионцева, П.А. Магомедов СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЯХ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ 315	З.Р. Абдуллаева СОБСТВЕННО-ЛЕКСИЧЕСКИЕ ДИАЛЕКТИЗМЫ В МЕУСИШИНСКОМ ГОВОРЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА 359	Е.А. Миронова К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ 396
Ж.П. Селифонова, М.Г. Леонов, В.А. Кузьменко МЕДИКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ МОРЯКОВ В УСЛОВИЯХ ДЛИТЕЛЬНОГО ПЛАВАНИЯ 317	С.Г. Бадиева, Р.А. Магдилова ПРЕДМЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЖИВОТНОВОДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ АВАРСКОГО ЯЗЫКА 361	Ма Мэнфэй ГЛАГОЛЫ ПОДТРУНИВАТЬ, ПОДШУЧИВАТЬ, ПОДСМЕИВАТЬСЯ: КРАТКИЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ 398
З.В. Султанова, А.Г. Бесеева ОСОБЕННОСТИ БАЗОВЫХ ЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ЮЖНЫХ И СЕВЕРНЫХ ОСЕТИН 320	А.Ф. Бажора КИТАЙ И КИТАЙЦЫ В РАБОТАХ ПУБЛИЦИСТА Н.Г. МИЛЕСКУ- СПАФАРИЯ 363	А.В. Махмудова «КАРТИНА МИРА» И «СТЕРЕОТИПЫ» КАК ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ 400
Л.Г. Устинова, М.В. Султанова ВЛИЯНИЕ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ НА ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОТРУДНИКОВ ОВД 323	В.И. Габдуллина, Д.Н. Дюсекенев ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ДИАЛОГ КУЛЬТУР В УСЛОВИЯХ	

Йылмаз Мехтап «ПРИВЕТ, МАШЕНЬКА»: ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЩЕНИЙ В ЖЕНСКОЙ РЕЧИ В БЛОГОСФЕРЕ..... 402	Н.Н. Саклакова ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И ЗАКРЕПЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ НАПИСАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ..... 420	А.М. Султанмуратов, Л.А. Закарьяева О РЕЛИГИОЗНО-НРАВСТВЕННЫХ ВЗГЛЯДАХ АБУСУФЬЯНА АКАЕВА (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ «НАСТАВЛЕНИЯ ДЕТАМ») 438
Н.В. Новоспасская, О.В. Лазарева, Пэй Хайтун ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КВАНТИТАТИВНОСТИ В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ НА ПРИМЕРЕ ИМЕННЫХ СОЧЕТАНИЙ СО ЗНАЧЕНИЕМ 'ТАРА' 404	А.С. Самигуллина, К.А. Кузьмина ОПЫТ КАТЕГОРИЗАЦИИ ОЦЕНОЧНОЙ СЕМАНТИКИ В СИСТЕМНО- ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ..... 423	Т.М. Уздеева ПРЕДРАССУДКИ СРЕДЫ И ЖЕНСКИЙ ВОПРОС В ПОВЕСТИ «ТИХИЙ ГОЛОС. ИСТОРИЯ ОДНОЙ ДЕВУШКИ» Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО 439
И.Ш. Агаева, Р.Н. Ольмесов ГАРМОНИЯ ГЛАСНЫХ В КУМЫКСКОМ И АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКАХ 407	Д.Д. Сатина РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА GAME В ПОВЕСТИ ДЖ. ЛОНДОНА «ИГРА» («THE GAME»)..... 425	Н.И. Христофорова, А.С. Верховод МОДАЛЬНОСТЬ, МОДАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ И МОДАЛЬНЫЕ СЛОВА В УЧЕБНЫХ ТЕКСТАХ ТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ..... 441
Пэй Хайтун СИСТЕМА КЛАССИФИКАТОРОВ, СВЯЗАННЫХ С ИДЕЕЙ ЧИСЛА..... 408	Н.И. Свистунова СПЕЦИФИКА ЮМОРА В АНГЛИЙСКИХ АФОРИЗМАХ О ГОЛЬФЕ 429	Р.М. Шахбанова, А.Н. Горбанева РОМАН И.С. ТУРГЕНЕВА «РУДИН» В КРИТИКЕ 50-60-Х ГОДОВ XIX ВЕКА 443
Л.Р. Рабданова ГРАФИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ В НАРРАТИВНОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ)..... 411	Д.Н. Станиславский, В.П. Барбашов ЛИНГВОФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ВЕРБАЛИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ НЕМЦЕВ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ ФРГ НА РУБЕЖЕ XX-XXI ВВ. 431	А.Ю. Широких ЛЕКСИКА ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ: ПЕРЕВОД И ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ..... 445
Э.Ф. Рахимова КАТЕГОРИЯ КВАНТИТАТИВНОСТИ И ЕЁ ВЫРАЖЕНИЕ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКОЙ В РУССКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ..... 413	М.В. Станкевич ВЛИЯНИЕ НОВЫХ МЕДИА НА КУЛЬТУРУ 433	И.С. Юхнова РЕЧНОЙ ТОПОС В ТВОРЧЕСТВЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА 448
И.И. Рубакова, С.С. Микова ЦИКЛИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВРЕМЕНИ КОНЦЕПТА «ВРЕМЯ» В ТЕКСТАХ РУССКИХ ЧАСТУШЕК..... 416	Суй Ин, В.М. Шаклеин КИТАЙСКОЕ СЛОВО-РЕАЛИЯ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ..... 435	М.А. Останина О ГРАММАТИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ АФФИКСА -ДЫКЫ-~-ДЫЙЫ-~-ДЫЫ- В ИМЕННЫХ СЛОВОФОРМАХ СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИТЯЖАТЕЛЬНОСТИ..... 450
К.М. Садиева ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО ПОСТМОДЕРНИЗМА 419		С.М.Д. Ахесте, Г.Х. Мостафауи СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ИМПЕРАТИВА СОВМЕСТНОГО ДЕЙСТВИЯ В РУССКИХ И ПЕРСИДСКИХ ГЛАГОЛАХ ДВИЖЕНИЯ 453

ALPHABETICAL INDEX.....	3	ORGANIZATIONS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN STAVROPOL KRAI.....	43	Miachina V.V. VOLUME AND STRUCTURE OF LEXICAL-SEMANTIC FIELD "TOURISM" IN THE CONTENTS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS.....	86
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES		Lukyanenko V.P., Volikov R.A., Hezhev A.A. SPECIAL-STRENGTH TRAINING IN BOXING.....	46	Pakharukova V.A., Bessarabova I.S., Toporkova O.V. INTEGRATED PROJECTS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AT A TECHNICAL UNIVERSITY.....	88
PEDAGOGICAL STUDIES		Zeynalli G.N. CREATIVE PORTRAIT OF SARDAR FARADZHEV, A COMPOSER AND TEACHER.....	48	Razgonov V.L., Suslov D.V., Lopoukha T.L. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE PARADIGM OF MILITARY EDUCATION.....	91
Garibov R.G.O., Maskaeva E.P., Yurko A.N. THE THEATER BY KAMA GYNCAS: SOCIO-CULTURAL ASPECT.....	5	Isaeva M.A. THE NATURE AND CONTENTS OF PROJECT ACTIVITIES OF A TEACHER IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION.....	50	Rastegaeva D.A., Filimanuk L.A. FEATURES OF DUAL EDUCATION IN TRAINING OF BACHELORS.....	97
Barabanova N.V., Bochkareva M.I., Kostina T.S. THE POTENTIAL OF HOLIDAYS IN FORMING SPIRITUALLY-MORAL CULTURE AMONG STUDENTS.....	7	Kirnarskaya D.K. NATIONAL MENTALITY IN MUSICAL PEDAGOGICS: RUSSIA – THE WEST.....	52	Edieva Zh.H., Aliphanova F.N. COMPONENTS, CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS IN FUTURE MATHEMATICS TEACHERS.....	100
Maslov M.S. INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE COMMUNICATION ASPECT.....	9	Li Jingjing PRINCIPLES OF CREATING A RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOK TO FORM INTERCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS.....	54	Giyenko L.N. SOCIAL COMPETENCE OF TEENAGERS OF RISK GROUP.....	102
Fomina A.A. STATE-PRIVATE PARTNERSHIP IN LIBRARY WORK.....	10	Lomov S.P., Rudnev I.Yu., Anvarova O.V. SPACE EDUCATION OF CHILDREN BY MEANS OF FINE ARTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION.....	58	Krainik V.L., Mandaeva A.E. CHARACTERISTICS OF THE MAIN COMPONENTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ORIENTATION OF A STUDENT.....	104
Agaragimova V.K., Valieva P.V., Rubanova E.I. DIDACTIC BASES OF THE INCREASE IN THE ACTIVITY OF BACHELOR STUDENTS IN PRACTICAL CLASSES AS A CONDITION OF EFFECTIVE TRAINING.....	12	Dyakov I.I., Chaus N.A., Tretyak N.A. ACTUALIZATION OF SCIENTIFIC APPROACHES TO ORGANIZATION OF CAREER-ORIENTED ACTIVITIES IN THE SPHERE OF VOCATIONAL EDUCATION.....	61	Matveeva N.A. QUALITY OF PEDAGOGICAL EDUCATION UNDER EVALUATION OF NEWLY QUALIFIED TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATION.....	107
Aliiev T.I. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE STATE-PATRIOTIC EDUCATION OF BORDER GUARD OFFICIALS OF FSB OF RUSSIA ON THE BASIS OF THE AXIOLOGICAL APPROACH.....	14	Efimov A.A., Shumakova E.V. PROFESSIONAL IDENTIFICATION AND PATRIOTISM IN THE SYSTEM OF VALUES OF MODERN SOCIETY.....	63	Mzhelskaya N.V., Surnina M.V. DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES LIVING IN REMOTE AREAS OF ALTAI KRAI IN CONDITIONS OF CHILDREN'S THEATER STUDIOS.....	110
Belogurov S.V. THE ALGORITHM OF THE FORMATION OF INFORMATION AND DESIGN COMPETENCE IN FUTURE SPECIALISTS.....	18	Malykhina I.V. THE DISKLAVIER AND MUSIC EDUCATION OF THE 21ST CENTURY.....	64	Mzhelskaya N.V. THE SPECIFICS OF COLOR PERCEPTION DEVELOPMENT IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH VIOLATION OF EYE-SIGHT.....	113
Betker L.M. EXPERIENCE IN MODELING SPECIAL CONDITIONS FOR STUDENTS WITH HEALTH DISABILITIES.....	21	Medvedev I.F. PROVIDING QUASIPROFESSIONAL ORIENTATION OF A STUDENT'S SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY IN TECHNICAL UNIVERSITIES.....	67	Selin P.V. THE POSSIBILITY OF APPLICATION OF SYNERGETIC APPROACH TO THE STUDY OF THE PROCESS OF TEAM BUILDING.....	116
Demilhanova H.Ya. USING OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE TEACHERS (ON THE EXAMPLE OF MATHEMATICAL DISCIPLINES).....	23	Muravyov G.V. FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN SEA COURSES ON THE BASIS OF THE SOFTWARE AND DIAGNOSTIC SUPPORT: THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT.....	71	Kuznetsov N.G. THE DEFINITION OF THE SIGNIFICANCE OF THE EXPERIENCE OF ORGANIZING THE PRACTICAL TRAINING FOR THE CHURCH-HISTORICAL PAINTING STUDENTS.....	119
Pashtaev B.D., Kulibekov N.A., Murtuzalieva M.A. PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF MULTILEVEL SYSTEM OF EDUCATION.....	26	Abramenko N.Yu., Fishbein M.Kh. THE RATIO OF GOOD AND EVIL, OR ABOUT THE PEDAGOGY OF ACTIVE INFLUENCE.....	73	Lomakin M.O. CONTENTS AND METHODOLOGY OF TEACHING DRAWING FOR THE LACQUER MINIATURE PAINTING STUDENTS.....	122
Struchkov V.K., Salamin E.E. NEED FOR FORMING PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY FOR STUDENTS.....	28	Abramova N.A., Arkhipova S.N., Kornilova E.N. DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL WORK OF THE DEPARTMENT UNDER THE CONDITIONS OF THE COMPETITIVE ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION.....	76	Mejрманov A.B. THE MAIN DIRECTIONS AND DEVELOPMENTS OF THE ETHNO-CULTURAL COMPONENT IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN.....	124
Tiurenkova L.M. METHODOLOGICAL UNITY OF EDUCATIONAL PROCESS.....	30	Nechitailo A.N., Makeev A.A. THE PRINCIPLE OF DUALITY OF CONSCIOUSNESS AND ITS RECOGNITION IN MODERN TECHNOLOGY OF TEACHING OF GENERAL PHYSICS COURSE.....	79	Nikitin Z.N. PARTICULARITIES OF THE DEVELOPMENT OF FGOS SPO OF THE FOURTH GENERATION AS A SOURCE OF FORMATION AND ADJUSTMENT OF THE CONTENTS OF TRAINING STUDENTS FOR THE SPECIALIZATION "NATIONAL ART CREATIVITY".....	127
Vasilyeva V.S. LANGUAGE COMMUNICATION IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE.....	32	Magomedov R.R., Leshhishin V.S. METHODOLOGICAL COMPETENCE SOLDIER IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC REFLECTION.....	81	Nikolaeva A.A. MODERN LEARNING SKILLS OF EMBROIDERY IN VOCATIONAL EDUCATION.....	129
Aliyev M.A., Umalatova Z.M. MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INNOVATION ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL.....	36	Muradova P.R. ORGANIZATIONAL ASPECTS OF IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILLS AMONG PROFESSORIAL-TEACHING STAFF.....	84		
Alimsakayeva A.A. PEDAGOGICAL MANAGEMENT STYLES: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS.....	38				
Akhmetshina Yu.V. INTERNATIONAL DIALOGUE IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE.....	41				
Belousova L.V., Filimanuk L.A. PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE ACTIVITY OF REGIONAL EDUCATIONAL					

Noskova T.A. CHANGING THE ESTIMATE ACTIVITY OF THE TEACHER AS THE CONDITION OF THE ORGANIZATION OF THE SELF-ASSESSED ACTIVITY OF THE STUDENT IN THE PROCESS OF TRAINING 131	Aliyeva Z.A. METHODICAL BASES OF THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS CHORAL SCORES AMONG STUDENTS-MUSICIANS 168	Gafuanov Ya.Yu. THE PROBLEM-SEMIOTIC APPROACH TO TEACHING PROGRAMMING 215
Naumov V.N., Ozerova O.V. A TOY AS AN OBJECT OF CONTRACTUAL REGULATION IN MUSEUM AND EXHIBITION ACTIVITIES OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL MUSEUM OF TOYS N.A. N.D. BARTRAM 135	Almadakova G.V., Petrov A.V. TECHNOLOGY FOR FORMING COMPLEX PHYSICAL CONCEPTS WITH THE USE OF DIDACTIC OPPORTUNITIES OF THE PRINCIPLE OF INTERGOVERNMENTAL COMMUNICATION 169	Glebov V.V., Isaev K.V. FORMATION OF IDENTITY TO THE STUDYING YOUTH AT THE PRESENT STAGE OF DEVELOPMENT (ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF PRUR) 218
Pliev O.T. THE ANALYSIS OF VIEWS ON THE ORGANIZATION OF MONITORING OF TEACHING PEDAGOGY TO CADETS OF MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION 139	Anufrieva Yu.V. VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS OF THE ECONOMIC PROFILE IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF THE HIGHER EDUCATION 175	Gorbunova I.B., Davletova K.B. ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS: PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF MUSIC 220
Serov P.E. ACTUAL PROBLEMS OF CONDUCTING EXAMINATIONS AT THE DEPARTMENT OF DRAWING AND PAINTING OF THE HIGHER SCHOOL OF FOLK ARTS (ACADEMY) 141	Vinogradov V.A. MUSIC EDUCATION IN BARNAUL IN THE SECOND HALF OF THE XVIII CENTURY 178	Gorbunova I.B., Davletova K.B., Shalaeva E.A. ABOUT THE PROJECT "CREATION OF THE NATIONAL SCHOOL OF PERFORMING ARTS ON ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS" 222
Utkin A.L. INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS OF PLASTIC ANATOMY FOR ARTISTS WITH "ACADEMIC DRAWING" AND "ACADEMIC SCULPTURE" IN TEACHING TRADITIONAL APPLIED ART 142	Kindrya N.A. TAKING INTO ACCOUNT THE INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF FOREIGN STUDENTS WHEN TEACHING THEM RUSSIAN AT THE PREPARATORY FACULTY 181	Gorbunova I.B., Davletova K.B. ORGANIZATION OF COMPETITIVE ACTIVITY OF TEACHERS-MUSICIANS WORKING IN THE DIRECTION OF ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS: PRINCIPLES AND PROSPECTS 226
Orynbekkyzy A. THEORETIC AND PEDAGOGICAL BASIS FOR PREPARING THE FUTURE TEACHER OF PHYSICAL CULTURE 144	Petelina E.A., Petelin A.S. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE STUDY OF THE HISTORY OF MUSIC EDUCATION 183	Gorbunova I.B., Pankova A.A. DESIGN OF ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS FOR GIFTED CHILDREN AND TALENTED YOUTH: DEVELOPMENT OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF UNDERGRADUATES 228
Orynbekkyzy A. THE MAIN OBJECTIVES OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN IN THE TRAINING OF THE FUTURE PEDAGOGUE OF PHYSICAL EDUCATION 147	Strogova N.E. INFLUENCE OF EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY ON FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION 187	Gorbunova I.B. MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES: PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL RETRAINING OF TEACHERS-MUSICIANS 232
Orynbekkyzy A. PEDAGOGICAL SKILLS OF DEVELOPMENT THE WORK OF THE FUTURE TEACHER 149	Tomilin A.N., Tuktarov R.R. PRACTICE AND WAYS OF THE DEVELOPMENT OF CONVENTIONAL TRAINING AMONG CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY 190	Davletova K.B. THE TOOL OF CREATIVE ACTIVITY IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT 235
Rakhmetov A.T. BASICS OF ORGANIZING THE ACTIVITIES OF A TEACHER-PRODUCER IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 151	Almazova I.G., Solov'yova E.A., Usachyova I.N. THE SPECIFICS OF ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF COMPREHENSIVE EDUCATIONAL PROGRAMS FOR ENVIRONMENTAL CHANGE IN CONDITIONS OF A SUMMER CAMP 192	Davletova K.B. INVESTIGATION OF THE PROBLEM OF TRAINING TEACHERS-MUSICIANS TO USE MUSICAL COMPUTER TECHNOLOGIES AND ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENTS IN ESTABLISHMENTS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN 239
Rakhmetov A.T. THE MAIN FUNCTIONS OF THE TEACHER'S PEDAGOGICAL ACTIVITY 153	Ajbazova A.K. TECHNOLOGICAL APPROACHES FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS ' THINKING IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICAL SCIENCES 195	Kiselyova Yu.N. THE USE OF A MUSIC COMPUTER IN THE COURSE "LISTENING TO MUSIC" 241
Basina I.A. THEORETICAL BASES OF TRAINING OF FUTURE ARTISTS PAINTING KHOLUI LACQUER MINIATURES 155	Asilderova M.M. FAMILY EDUCATION OF THE MOUNTAIN PEOPLE: THE INTERRELATIONSHIP BETWEEN THE MORAL-ETHICAL, INTELLECTUAL AND PHYSICAL DEVELOPMENT OF THE CHILD'S PERSONALITY 197	Lapteva V.A. THE MUSICAL PEDAGOGICAL COMPETENCE AS A PROFESSIONAL QUALITY OF A MODERN TEACHER 244
Besshaposchnikova Yu.A., Zavaley D.V. SCIENTIFIC WORKS OF M.A. NEKRASOVA AS FUNDAMENTAL THEORETICAL BASE IN DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC RESEARCH AND PROFESSIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF VARNISH TINY PAINTING OF PALEKH, MSTYORA AND CHOLUY 157	Bazhukova E.N. COMPUTER MUSIC SCIENCE IN THE STUDYING COURSES FOR TEACHERS OF MUSIC 199	Mezentseva S.V. ON-LINE TUTORIAL AS A NEW MEANS OF TRANSFERRING KNOWLEDGE (FROM THE EXPERIENCE OF A UNIVERSITY WITH FOREIGN STUDENTS FROM CHINA) 246
Drakina I.K. IMPROVING THE SYSTEM OF PEDAGOGIC INNOVATION IN VOCATIONAL TRAINING 161	Balalieva O.V., Senognoeva N.A. TENDENCIES OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT DEVELOPMENT WITHIN A PRESCHOOL CLUSTER 202	Mezentseva S.V. MUSIC COMPUTER TECHNOLOGIES AND CONTEMPORARY COMPOSITION TECHNIQUES IN THE WORK OF CHINESE COMPOSERS (ON THE PROBLEM OF "EAST- WEST") 248
Ignatieva L.V. THE SPECIFICITY OF THE PEDAGOGICAL MODEL SUPPORTING THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG EXPERTS AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF THEIR WORK 163	Barshai V.M., Tolopchenko V.N., Belavkina M.V. MODERN TENDENCIES IN THE THEORY AND METHODOLOGY OF KETTLEBELL LIFTING TRAINING 205	Tovpich I.O. METATECHNOLOGY OF FORMATION OF VALUES OF END-TO-END (CONTINUOUS) EDUCATION IN DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT 250
Imangalikova I.B. POSSIBILITIES OF DEVELOPMENT OF CREATIVE LEVEL OF INTERNAL INTELLECTUAL POTENTIAL OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION THROUGH NATIONAL GAMES 165	Burtseva I.V., Agulina S.V. THE USE OF THE POTENTIAL OF ART THERAPY IN THE SYSTEM OF SOCIO- PEDAGOGICAL WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES 211	Khomutskaya N.Yu. ELECTRONIC MUSICAL INSTRUMENT AS AN IMPORTANT ELEMENT OF CULTURE OF PERFORMING SCALE IN THE ENVIRONMENT OF MODERN MUSICAL CREATIVITY 253
	Vanyushkina L.M., Tikhomirov S.A. CREATIVE TASKS AS A PRIORITY THE TRAINING OF STUDENTS – FUTURE ARTISTS OF TRADITIONAL APPLIED ART 213	

463

Gubar I.A. THE CHAIN OF NOMINATIVE SENTENCES IN THE LYRICS BY BORIS PASTERNAK 374	Yilmaz M. TYPICAL FEATURES OF USAGE OF ADDRESS FORMS IN WOMEN'S SPEECH IN BLOGS... 402	Svistunova N.I. CHARACTERISTIC ASPECTS OF HUMOUR IN ENGLISH APHORISMS ABOUT GOLF 429
Digtyar O. Yu. THE WRITING PROCESS TECHNIQUES OF TEACHING ENGLISH AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 376	Novospasskaya N.V., Lazareva O.V., Pei Haitong PARTICULAR FEATURES OF REPRESENTATION OF QUANTITIES IN THE CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES WITH REFERENCE TO NOMINAL WORD- COMBINATIONS WITH A MEANING OF 'CONTAINER' 404	Stanislavsky D.N., Barbashov V.P. THE LINGUOFILOSOPHICAL ASPECT OF VERBALIZATION OF HISTORICAL MEMORY OF THE GERMANS IN MODERN MEDIA DISCOURSE OF GERMANY AT THE TURN OF XX-XXI CENTURIES 431
Zubanova A.Sh. SEMANTIC AND STRUCTURAL TYPES OF COMPARISONS IN THE IDENTIFICATION OF S. KING 380	Agaveva I.Sh., Olmesov R.N. HARMONY OF VOWELS IN KUMYK AND AZERBAIJANIAN 407	Stankevich M.V. THE IMPACT OF NEW MEDIA ON CULTURE 433
Azarakov L.V., Kaksin A.D., Kutyaeva O.M. FEATURES OF THE CONTEMPORARY ENGLISH DISCOURSE ABOUT LANGUAGES OF INDIGENOUS PEOPLES 382	Pei Haitong SYSTEM OF CLASSIFIERS ASSOCIATED WITH THE IDEA OF A NUMBER 408	Sui Ying, Shaklein V.M. CHINESE WORDS-REALIA IN RUSSIAN JOURNALISTIC TEXTS 435
Kilmakova G.N. THE ANIMAL MOTIF IN T. GARİPOVA'S EPIC NOVEL "BURYONUSHKA" 383	Rabdanova L.R. GRAPHIC MEANS OF EXPRESSION POINT OF VIEW IN NARRATORY TEXT (ON THE MATERIAL OF MODERN PROSE) 411	Sultanmuratov A.M., Zakar'yaeva L.A. ON RELIGIOUS AND MORAL VIEWS OF ABUSUFYAN AKAYEV (ON THE BASIS OF THE ANALYSIS OF THE POEM "ADMONITIONS FOR CHILDREN") 438
Kosheleva A.L. ALTAIAN POET SH. SHATINOV AND KHAKASS POET G. MAERKOV: CONTENT-AESTHETIC CONVERGENCE OF THE ETHNO-WORLD CONCEPT 386	Rakhimova E.F. CATEGORY OF QUANTITATIVENESS AND IS EXPRESSION WITH VERBAL LEXIS IN THE BASHKIR AND RUSSIAN LANGUAGES 413	Uzdeyeva T.M. PREJUDICE OF THE ENVIRONMENT AND THE WOMEN'S ISSUE IN THE STORY "A QUIET VOICE. THE STORY OF A GIRL" BY N.G. CHERNYSHEVSKY 439
T.I. Lalova, Lagutina A.V. LEXICO-STYLISTIC ANALYSIS AS A TOOL TO IDENTIFY THE COMMUNICATIVE EFFECT OF POLITICAL DISCOURSE (THE CASE OF DEBATES IN FRANCE DURING THE ELECTION CAMPAIGN OF 2017) 391	Rubakova I.I., Mikova S.S. THE CYCLIC MODEL OF THE CONCEPT "TIME" IN RUSSIAN CHASTUSHKAS 416	Khristoforova N.I., Verkhovod A.S. MODALITY, MODAL VERBS AND MODAL WORDS IN EDUCATIONAL TECHNICAL TEXTS 441
Lebedeva V.V., Khokholova I.S. TO THE PROBLEM OF METHODS OF RESEARCH FOR INDIGENOUS PLACENAMES OF CENTRAL YAKUTIA 394	Sadiyeva K.M. CHARACTERISTIC FEATURES OF RUSSIAN POSTMODERNISM 419	Shakhbanova R.M., Gorbaneva A.N. NOVEL BY IVAN TURGENEV "RUDIN" IN HIS CRITICISM OF THE 50-60S OF THE XIX CENTURY 443
Mironova E.A. THE PROBLEM OF DETERMINING THE LITERARY LANGUAGE IN MODERN LINGUISTICS 396	Saklakova N.N. FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCES: PRINCIPLES OF SELECTION AND CONSOLIDATION OF VOCABULARY FOR THE PURPOSES OF DRAFTING A GERMAN LANGUAGE WORKBOOK 420	Shirokikh A. Yu. VOCABULARY IN TEXTS FOR ECONOMISTS: TRANSLATION IN TEACHING ENGLISH 445
Ma Mengfei THE VERBS ПОДТРУНИВАТЬ, ПОДШУЧИВАТЬ, ПОДСМЕИВАТЬСЯ: A BRIEF SEMANTIC ANALYSIS 398	Samigullina A.S., Kuzmina K.A. EXPERIENCE THE CATEGORIZATION OF EVALUATIVE SEMANTICS IN SYSTEMIC- FUNCTIONAL LINGUISTICS 423	Yuhnova I.S. THE RIVER TOPOS IN M. LERMONTOV'S WORKS 448
Mahmudova A.V. "PICTURE OF THE WORLD" AND "STEREOTYPES" AS THE BASIC CONCEPTS OF COGNITIVE LINGUISTICS 400	Satina D.D. THE REPRESENTATION OF THE ARTISTIC CONCEPT GAME IN THE NOVEL BY J. LONDON "THE GAME" 425	Ostanina M.A. ABOUT THE GRAMMATICAL NATURE OF THE AFFIX -DYKY~-DYJY~-DYY- IN WORD-FORMS WITH THE MEANING OF POSSESSIVENESS 450
		Aheste S.M.J., Mostafavi G.H. THE WAYS OF EXPRESSING THE IMPERATIVE OF JOINT ACTION IN RUSSIAN AND PERSIAN VERBS OF MOTION 453

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 АНОВО "МЕЖДУНАРОДНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ В МОСКВЕ" (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 ИПОЛИТОВИЧ НИКОЛАЕВ**

– д-р филологических наук, профессор филиала
Северного (Арктического) федерального
университета им. М.В. Ломоносова
(г. Северодвинск)

➤ **МАИДА АЛИМИРЗАЕВНА БАШИРОВА**

– д-р филологических наук, профессор филиала
Дагестанского государственного
педагогического университета (г. Дагестан)

**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). **Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ...» [2, с. 5], [2; 3].**

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg**.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (**E-mail: mnko@mail.ru**).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

649006, г. Горно-Алтайск,
пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301,
 Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ,

которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	пед. наук.	– педагогических наук
дис.	– диссертация	проф.	– профессор
доц.	– доцент	психол. наук.	– психологических наук
д-р.	– доктор	Р/д	– режим доступа
журн.	– журнал	ред.	– редактор
зав. каф.	– заведующий кафедрой	рис.	– рисунок
изд-во	– издательство	ст. преп.	– старший преподаватель
ист.	– исторических	тех. наук	– технических наук
канд.	– кандидат	филол. наук	– филологических наук
каф.	– кафедра	филос. наук	– философских наук
мед. наук	– медицинских наук	Э/р	– электронный ресурс
н.с.	– научный сотрудник	эконом. наук	– экономических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
 656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
 т./ф.: (3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 81.366.512.141

Abdullina G.R., Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

Nugamanova I.R., Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE. Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are *юк* and *тырел*. The paper observes examples with double negation.

Key words: negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

Г.Р. Абдуллина, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

И.Р. Нугаманова, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

Ключевые слова: отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko@mail.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая завершается в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный – технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).